Universidade Estadual do Ceará

Universidade Federal do Ceará

VII Siget

na terra de iracema

Os gêneros textuais nas múltiplas esferas de atividade humana

ANAIS VII SIGET

TEMÁTICA CENTRAL:
Gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana

ORGANIZAÇÃO
Antonia Dilamar Araújo (UECE)
Júlio Araújo (UFC)

03 a 06 de setembro de 2013
Fortaleza – Ceará

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS VII SIGET/Organisation

Antonia Dilamar Araújo (UECE)
Júlio Araújo (UFC)

REVISÃO/ Revision

Antonia Dilamar Araújo
Júlio Araújo
Eleonora Lucas

DIGITAÇÃO/Typing

Eleonora Lucas
Fábio Nunes Assunção

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO/ Graphic Project

Fábio Nunes Assunção

IMPRESSÃO/Printing

EdUECE

Ficha Catalográfica na Publicação (CIP) Universidade Estadual do Ceará

S612a Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (7. : 2013 set. 03-06 : Fortaleza-Ce)

Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais / Antonia Dilamar Araújo, Júlio Araújo (org.). Fortaleza, Ce : EdUECE, 2013.

ISSN 1808-7655

1. Gêneros textuais – Congresso. 2. Linguagem : Gêneros textuais. I. Araújo, Antonia Dilamar. II. Araújo, Júlio. III. Título

CDD 469.5

ANAIS

do

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS - SIGET

PROCEEDINGS

of the

VII INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON GENRE STUDIES

Temática central:

Gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana

ORGANIZAÇÃO:

Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Coordenação do Curso de Letras

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Av. Luciano Carneiro, 345 – Fátima – CEP: 60.490-510 – Fortaleza/CE – Brasil

Fone: (85) 3101-2032

www.uece.br/posla

Universidade Federal do Ceará

Centro de Humanidades

Departamento de Letras Vernáculas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Av. da Universidade – Benfica – CEP: 60.020-181 – Fortaleza/CE – Brasil

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DO VII SIGET

COMISSÃO ORGANIZADORA GERAL

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (UECE) – Presidente
Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo (UFC) – Vice-presidente
Profa. Dra. Aurea Suely Zavam (UFC)
Doutoranda Angélica Gondim (UFC)
Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa (UFC)
Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (UFC)
Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)
Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)
Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE)
Profa Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

COMISSÃO ORGANIZADORA INTERNACIONAL

Prof. Dr. Charles Bazerman (UCSB, USA)
Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart (UNIGE, Suiça)

COMISSÃO DE APOIO

Alcilene Pimenta (UFC)
Ana Carine Maia de Oliveira (UFC)
Ana Keyla Carmo Lopes
Antonia Jyrrani Gomes (UECE)
Cássia Joene Sobreira (UECE)
Débora Arruda Hissa (UECE)
Eleonora Lucas (UECE)
Fabio Nunes Assunção (UECE)
Fagner Geison Silveira (UECE)
Flávia Cristina Candido de Oliveira (UFC)
Hiran Moreira (UECE)
Isabel Lima Rodrigues da Silva (UFC)
Jaciara de Barros Brasil (UECE)
Jariza Augusto Rodrigues dos Santos (UECE)
Joice Girão Lopes (UFC)
Josileide Maria Albuquerque Aguiar(UFC)
José Araújo Chaves Júnior (UFC)
Kyvia Marcelle Araújo Silva (UECE)
Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues (UFC)
Luiza Ravena Pontes Araújo(UFC)
Mayara Rodrigues Braga (UFC)
Meire Celedônio da Silva(UFC)
Maria Camila Barros Alcântara (UFC)
Marcel Pereira Pordeus (UFC)
Maria Zenaide Valdivino da Silva (UECE)
Nayara Fernandes Pinheiro (UFC)
Paulo Henrique Passos de Castro (UFC)
Paola Karyne Azevedo Jochimsen (UECE)
Rafaela Pinto Beserra (UFC)
Raquel Ferreira Ribeiro (UECE)
Renata Saraiva de Albuquerque Monteiro Thé (UFC)
Robson Luis Ramos (UECE)
Sâmia Carvalho (UECE)
Suellen Fernandes dos Santos (UECE)
Teresinha Alves Melo (UFC)
Ticiane Rodrigues (UECE)
Vanessa Rodrigues Barcelos (UECE)
Vânia Soares Barbosa (UECE)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Acir Mário Karwoski (UFJF)
Adail Sebastião Rodrigues-Júnior (UFOP)
Adair Bonini (UFSC)
Alba Maria Perfeito (UEL)
Anna Balocco (UERJ)
Ana Cristina dos Santos (UERJ)
Ana Elisa Riberio (CEFET-MG)
Ana Maria Guimarães (UNISINOS)
Ângela Dionisio (UFPE)
Antónia Coutinho (UNL, Portugal)
Benedito Gomes Bezerra (UPE)
Camila Maria Marques Peixoto (UFC)
Carla Viana Coscarelli (UFMG)
Cibele Gadelha Bernardino (UECE)
Claudiana Nogueira (UECE)
Edna Cristina Muniz da Silva (UnB)
Elvira Lopes Nascimento (UEL)
Eliane Gouvêa Lousada (USP)
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
Expedito Eloisio Ximenes (UECE)
Florência Miranda (Univ. Nacional de Rosário, Argentina)
Gil Roberto Negreiros (UFSM)
Hebe Macedo (UFC)
Juliana Assunção Tonelli (UEL)
Júlio César Rosa de Araújo (UFC)
Livia Márcia T. R. Baptista (UFC)
Lucienne Claudete Espíndola (UFPb)
Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)
Maria Margarete Fernandes de Sousa (UFC)
Messias Dieb Holanda (UFC)
Mari Noeli Kiehl Iapechino (UFRPE)
Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)
Maria das Graças Rodrigues (UFRN)
Maria Izabel Santos Magalhães (UFC)
Maria Izabel Tognato (UNESPAR)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Maria Helenice Araújo (UECE)
Maria do Socorro Oliveira (UFRN)
Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)
Marcos Baltar (UFSC)
Mônica de Souza Serafim (UFC)
Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)
Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)
Orlando Vian Junior (UFRN)
Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)
Raquel Salek Fiad (UFRJ)
Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)
Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)
Rose Mary Fraga (UFRPE)
Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto (UNL, Portugal)
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)
Rosinda de Castro Ramos Guerra (PUC/SP)
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)
Roxane Helena Rojo (UNICAMP)
Sandra Maia Farias Vasconcelos (UFC)
Siderlene Muniz Oliveira (FECILCAM)
Solange Coelho Vereza (UFF)
Sueli Cristina Marquesi (UNICSUL)
Valdinar Custódio Filho (UNILAB)
Valéria Severina Gomes (UFRPE)
Vera Lúcia Cristovão (UEL)
Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Vera Lúcia Pires (UFF?)
Williany Miranda da Silva (UFCG)

ANAIS DO VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS

APRESENTAÇÃO

Entre os dias 03 a 06 de setembro de 2013, os Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA- UECE) e Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL-UFC) promoveram em Fortaleza o VII SIGET, cujo tema foi **Os gêneros textuais nas múltiplas esferas da atividade humana**, que reuniu estudiosos e professores de gêneros textuais/discursivos de todo o Brasil e do exterior para o debate sobre a variedade de gêneros textuais/discursivos imersos nas múltiplas culturas humanas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Acreditando na tese de que, seja qual for a esfera de atividade, nela haverá um leque perene de gêneros instituindo e regulando as práticas humanas, o evento deu voz a um grande número de pesquisadores que apresentaram seus trabalhos sobre o tema central e distribuídos em onze eixos temáticos e que mostraram que os gêneros textuais são tão heterogêneos quanto às práticas de linguagens e que eles perpetuam a mediação entre as pessoas e as suas necessidades comunicativas.

Como produto do evento, apresentamos agora a publicação de 195 trabalhos selecionados para os Anais e para dois volumes da Revista Linguagem em Foco do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE que representam as pesquisas sobre gêneros textuais/discursivos em diferentes vertentes teóricas distribuídas em onze eixos temáticos: 1) gêneros textuais e ensino-aprendizagem; 2) gêneros textuais e formação de professores; 3) gêneros textuais e cognição; 4) gêneros textuais e multiletramentos; 5) gêneros textuais e multimodalidade; 6) gêneros textuais e tecnologias digitais interativas; 7) gêneros textuais e diacronia da língua; 8) gêneros textuais e variação linguística; 9) gêneros textuais e estratégias de textualização; 10) gêneros textuais e literatura e 11) gêneros textuais e atividades profissionais.

Dessa forma, este Anais apresenta uma amostra significativa da ampla pesquisa que vem sendo realizada no Brasil e no exterior acerca de gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana.

Os problemas de uso de linguagem e inconsistências ainda presentes nos artigos são de inteira responsabilidade dos autores.

Antonia Dilamar Araújo (UECE)
Júlio Araújo (UFC)
Organizadores

ANAIS DO VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS

SUMÁRIO

I. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM

Gêneros textuais e o desenvolvimento da escrita na academia
Elisa Cristina Amorim Ferreira e Denise Lino de Araújo (UFCG) 1

Leitura e contação de histórias na sala de aula através de gêneros de tradição oral
Andréa Torres Vilar de Farias e Angélica Torres Vilar de Farias (UFPB) 16

O PIBID e o gênero discursivo relato pessoal em prática escolar em Língua Portuguesa
Francisca das Chagas Nobre de Lima (Escola Estadual Berilo Wanderley) 31

Um olhar para o trabalho com os gêneros orais em turmas dos anos iniciais
Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira, Mônica de Araújo Saraiva e
Luciane Watthier (UNIOESTE/Capes) 46

O processo de ensino-aprendizagem da escrita do gênero ata mediado por sequências didáticas
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB) 60

Texto nota máxima: Análise de uma redação do Enem a partir do interacionismo sócio-discursivo
Samelly Xavier da Cruz (UFCG) 77

Letramento digital e ensino: Uma investigação dos gêneros digitais no livro didático
Raimunda Gomes de Carvalho Belini (IFPI/UFC) 91

Trabalhando os gêneros textuais com a experiência do sarau com alunos do 3º. Ano
do ensino fundamental em uma escola particular de Fortaleza
Helen Cristina Vieira Costa e Ana Paula de Medeiros Ribeiro (UFC) 105

Tipo textual e gênero textual: Os dizeres dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino
médio e a redação do Enem
Selma Zago da Silva Borges (IFG/UFU) 113

O gênero acadêmico resenha: A releitura de uma obra didática na construção de um
instrumento de ensino
Paula Michely Soares da Silva, Angélica Fabiana Linhares Saldanha e
Adylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB) 129

Os gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos (EJA):
O que diz o manual destinado ao professor? O que mostram os livros didáticos?
Sulamita Bandeira da Cruz Santos e Hérica Cavalcanti de Lima (UFPE) 140

Da teoria à prática: Em foco as atividades de produção de textos
Douglas Corrêa da rosa (UNIOESTE/Capes/INEP) 155

Um relato de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental: Em foco o gênero oral "Seminário"
Lauciane Piovesan Zago e Sueli Gedoz (UNIOESTE/CAPES/INEP).....170

A aprendizagem da escrita em ambientes digitais: Contribuições para o trabalho docente
Isabela da Paz Ferreira, Bruna Fernandes da Silva, Vanessa Alves dos Santos e Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB) 187

Práticas de leitura/Análise linguística com crônicas: Modos de ensinar e de aprender
Lillian Cristina Buzato Ritter (UEM).....201

A análise linguística do texto teatral como perspectiva metodológica para o ensino da língua materna
Soraya de Souza de Oliveira (UFPB).....214

A produção textual em sala de aula: Um espaço para a reflexão e a prática
Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC).....228

O email no ensino fundamental II: Gênero ou ferramenta de acesso às redes sociais?
Anna Raphaella de Lima Marenco (UFCG).....240

Aprendizagem da escrita alfabética: Um paralelo com a história da escrita
Karen Cristina Schuler da Silva (UERJ) 252

Práticas educativas e o uso dos gêneros textuais para aquisição da escrita
Larisse Barreira de Macêdo Santiago e José Rogério Santana (UFC) 265

Ensino de espanhol por meio de gêneros de texto para um curso técnico em transações Imobiliárias
Natalia Labella-Sánchez (IFRS – Campus Porto Alegre) 280

Gêneros narrativos ficcionais em livros didáticos de português: Análise das propostas de produção textual
Rebecca Thamyres de Missena Costa, Eduardo Calil (UFAL).....293

A reescrita textual mediada por um instrumento metodológico: Contribuições ao trabalho com os gêneros no ensino fundamental
Sueli Gedoz (UNIOESTE/CAPES/INEP) e Lauciane Piovesan Zago (UNIOESTE/CAPES/INEP) ..307

Ensino de línguas estrangeiras no RN: Discurso docente, gêneros textuais e análise de material didático
Lucineudo Machado Irineu (UERN) e Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN).....322

O gênero textual resumo acadêmico no ensino superior: Aplicação de sequências didáticas para o letramento discente
Telma Cristina Gomes da Silva (PROLING/UFPB).....336

As cartas de Monteiro Lobato como motivação para o ensino da língua materna
Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ) 351

"Em Branco": Um estudo sobre a didatização do gênero *tirinha* em aulas de língua inglesa para alunos com deficiência visual
Rosycléa Dantas (UFPB) 363

Gênero textual e ensino de gramática no livro didático de português
Karina Giacomelli (UFPEL) 375

Gêneros multimodais e o ensino de língua portuguesa
Fernanda de Souza da Silva (PUCPR), Karina Pacheco dos Santos (PUCPR) e
Angela Mari Gusso (PUCPR) 386

Gêneros textuais e ensino: o uso do livro didático como suporte de textos no cotidiano escolar
Hérica Karina Cavalcanti de Lima (UFPE), Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE/UFPB) e
Sulanita Bandeira da Cruz Santos (UFPE).....401

Implicaturas, pressuposições e contexto dinâmico no gênero charge: As contribuições da semântica no ensino de LP
Alessandra Magda de Miranda- (PROLING/UFPB) e
Aleise Guimarães Carvalho – (PROLING/UFPB).....413

Inferências semântico-pragmáticas mobilizadas na leitura dos gêneros de humor nas provas de ENEM
Sayonara Abrantes de Oliveira (UFPB/IFPB), Danielle Rodrigues Pereira Veloso (UFPB) e
Thereza Shopia Jácome (UFPB) 428

O gênero discursivo/textual no ensino de inglês como língua estrangeira sob a perspectiva linguística sistêmico-funcional (LSF)
João Evangelista Trajano (UFRN-CERES), Lidiane Cristina Souza (UFRN-CERES) e
Jennifer Sarah Cooper (UFRN-CERES) 422

O uso de gêneros textuais nas aulas de língua inglesa: Práticas de leitura em alunos do ensino médio
Leonilda Wessling (FURB), Sandra Pottmeier (FURB) e Charlene Bezerra dos Santos (UFSC).....454

A leitura do jornal na sala de aula - Uma abordagem a partir dos pressupostos de Mikhail Bakhtin e do seu Círculo
Edilaine Vieira Lopes e Vera Lúcia Pires (Centro Universitário Ritter dos Reis -UniRitter-
Laureate International Universities) 471

O agir educacional com o contexto de produção no ensino de um gênero textual
Isabel Cristiane Jerônimo (UEL).....484

Redação de vestibular: Reflexões sobre um gênero
Shirlei Marly Alves (UESPI) 501

O ensino-aprendizagem da escrita na escola: Como o processo de avaliação do professor atua na reescritura do aluno
Symone Nayara Calixto Bezerra.....516

Encaminhamentos de produção de texto na escola: Considerações sobre os gêneros
Terezinha da Conceição COSTA-HÜBES (UNIOESTE / bolsista CAPES).....528

Língua portuguesa no ensino médio: Gênero e gramática no livro didático
Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva (UnP).....543

O impacto de uma sequência didática com o gênero história em quadrinho em uma turma do 3° ano
Enecleriana Marques de Sousa (UFPB) e Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB).....555

O uso dos gêneros textuais em sala de aula na contribuição às práticas de alfabetização e letramento de crianças no 1° ano
Emmanuella Farias de Almeida Barros (UFPE) 569

O trabalho docente com a produção escrita do gênero textual resposta na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (PG – UEM/PLE/UNICENTRO) e
Renilson José Menegassi (UEM) 582

Os gêneros textuais orais no livro de língua portuguesa: Um caminho de progresso, um caminho a progredir
Edna Carla Lima da Silva (UFRPE) e Eweton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE/ UFPB) 598

Gêneros orais na sala de aula da educação básica: Abordagem nos livros didáticos e reorientação metodológica
Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ) 611

A materialidade visual dos textos publicitários: Uma proposta didática para o ensino da leitura
Ana Cláudia Soares Pinto (PROLING/UFPB).....623

Trabalhando didaticamente gêneros textuais nas escolas
Leonardo Soares Ferreira (UFMA), Nayana de Sousa Silva (UFMA) e
Silvino da Silva Ferreira (UAB- UFPI).....634

Ensino de escrita: Gênero, agência e motivação
Linaiara Santos Hermínio de Melo (UFCG).....654

O gênero bilhete como instrumento mediador no processo de refacção textual
Suzana Lima Vargas (UFJF) e Moyra Ribeiro Marques (UFJF) 669

A oralidade e os gêneros em livro didático de português: Que relações? Que objetivos?
Paula Gaida Winch (IFRS- Campus Ibirubá) 684

II. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O agir educacional do tutor de EaD
Annie Rose dos Santos (UEM) 699

A prática de análise linguística e formação docente: perspectivas e desafios na aula de língua portuguesa
Charlene Bezerra dos Santos, Sandra Pottmeier e Leonilda Wessling (UFSC/FURB) 713

O trabalho do formador na formação continuada
Renata Correa Rocha e Luzia Bueno (USF) 729

O gênero planejamento de curso: espaço para o desenvolvimento do agir docente na formação Inicial
Rivadávia Porto Cavalcante (IFTO/UFPB).....747

Prática de ensino com gêneros textuais e multiletramentos pelo Redu: Experiências na universidade e na escola
Adilson Fernandes Gomes, Rosangela de Segala de Souza e
Susana Cristina dos Reis (UFSM/IFF-SVS/UFSM) 761

A experiência de implantação de uma abordagem de ensino de inglês via gêneros no ensino médio do CEFET-MG sob o ponto de vista dos professores
Maria Raquel de Andrade Bambira, Marcos Racilan e
Silvana Lúcia Teixeira de Avelar (CEFET-MG) 777

Formação de professores para o trabalho com leitura e escrita no ensino médio integrado: A produção de um jornal eletrônico
Marlene Ribeiro da Silva Graciano (IFG/PUC-SP) 793

Gênero discursivo mediacional na educação a distância: Interfaces com letramentos dos docentes na produção de materiais didáticos
Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE) 810

O trabalho docente com a reescrita no gênero textual narrativa de terror
Denise Moreira Gasparatto e Renilson José Menegassi (UEM) 825

Os gêneros orais na formação continuada: A experiência de um grupo de estudos
Rosiane Moreira da Silva Swiderski (UNIOESTE/CAPES) 839

O gênero plano de aula de professores em formação inicial: sua constituição
Ângela Francine FUZA (Unicamp/CNPq) 855

Diários na formação docente: (Re) configurações sobre o professor e o objeto de seu trabalho
Márcia de Albuquerque Pereira (UFPB/IFPB) 872

Gêneros do discurso e formação de professores do imediatamente sensível ao mediatamente perceptível
Carmen Teresinha Baumgärtner (UNIOESTE/PR) 890

Gêneros textuais e a formação de professores das séries iniciais numa escola pública de Teresina/PI
Maria do Socorro de Jesus Bezerra, Ana Célia e Silva Carvalho e
Maria Helena de Oliveira (SEDUC/PI) 903

O gênero "diário" como revelador de conflitos na formação de professores
Silvania Faccin Colaço (UCPEL, IFFARROUPILHA) e Adriana Fischer (FURB) 914

O gênero charge e a formação do professor de língua portuguesa: Uma proposta didática
Manassés Morais Xavier (UFCG) e Patrícia Silva Rosas de Araújo (UFPB/UVA) 930

Oficina pedagógica: Um evento aclamado pelos professores-cursistas para uma maior responsividade no trabalho com os gêneros
Ely Alves Miguel (CEFAPRO de Juara/SEDUC), Neiva de Souza Boeno (UFMT/MeEL/SEDUC) e
Maria Rosa Petroni (IL/UFMT) 946

Projeto de formação continuada em língua portuguesa - Abordagem com ênfase no estudo dos gêneros textuais
Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio, (UFAM) e Carolina Bithencourt Rubin (UNISUL) 962

Modelo didático do gênero anúncio publicitário: Uma contribuição ao processo de formação do professor
Ângela Maria Pereira (USF/Grupo ALTER) 980

A presença do trabalho com gêneros textuais no processo de iniciação à docência
Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE/UFPB) e Hérica Karina Cavalcanti de Lima (UFPE) 997

Como o trabalho com os gêneros discursivos se efetivam na prática do professor em formação inicial?
Adriana Beloti (Unespar/Fecilcam – PG/UEM) 1013

O gênero textual "resumo" como instrumento de aprendizagem na formação inicial de Professores
Fábio PESSOA-SILVA (UFPB/PROLING) 1029

III. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E ESTRATÉGIAS DE TEXTUALIZAÇÃO

A argumentação no gênero debate regrado: Opiniões de um suposto ato de racismo em Confronto
Tiago Sousa Santos, Alessandro Barbosa Fernandes e José Anchieta de Oliveira (UEPA) 1046

O gênero resenha e suas características semântico-argumentativas: Uma análise dos modalizadores discursivos
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFPB) 1063

As estratégias da análise do discurso presentes no anúncio publicitário do sabão em pó Omo
Safira Ravenne da Cunha Rêgo (UFPI) 1079

Cartas do leitor em revistas femininas: Transformações das identidades e mudanças Socioculturais
Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (UFRN/CAPES) 1091

O gênero editorial na perspectiva da lingüística sistêmico-funcional: O caso Caros Amigos
Daniele de Oliveira (UFMG) 1107

Tradições discursivas, lingüística funcional centrada no uso, lingüística textual e análise textual dos discursos: Aspectos teóricos e uma breve análise sob o viés da responsabilidade enunciativa
Maria do socorro Oliveira (UFRN) 1121

Gêneros textuais em diálogo: O currículo no conselho da autoajuda
Adriana Letícia Torres da Rosa e José Batista de Barros (UFPE/UNICAP) 1133

A argumentatividade no gênero sermão: Uma análise dos modalizadores discursivos
Priscilla Evangelista Morais e Lima e Geziel de Brito Lima (UFPB) 1147

Estratégias argumentativas no gênero resolução: Um estudo descritivo
Yslânia Soares Gonçalves e Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB) 1161

O gênero requerimento e suas características semântico-argumentativas: Uma análise dos modalizadores discursivos
Geziel de Brito Lima (UFPB) e Priscilla Evangelista Morais 1178

Silêncio: Uma estratégia de polidez positiva, negative e indireta no gênero oral seminário
Ana Cecylia de Assis e Sá (UFCG) 1195

As identidades individuais, os sujeitos e seus discursos: Um estudo a partir da abordagem sociológica e comunicacional do discurso
Cleide Emilia Faye Pedrosa (UFRN) 1210

Mecanismos coesivos em resumos produzidos na universidade
Erica Reviglio Iliovitz (UFRN) 1226

Os eixos axiológico e deôntico nos textos de professores em formação inicial
Carla Callegaro Corrêa Kader e Marcos Gustavo Ritcher (IFFARROUPILHA/UFSM/UFSM) 1239

Os processos referenciais na constituição da coerência/coesão em artigos de opinião
José Olavo da Silva Garantizado Júnior (UFC) 1253

Sinopse e resenha de livros: Um estudo comparativo dos gêneros com ênfase nos propósitos comunicativos
Valéria Simões Freitas (UPE) 1268

A imagem de si no discurso literário: A construção do ethos em "Crônica da Banalidade"
Karina Dantas Villar Ramalho (UFRN) 1284

Análise da evidencialidade na fala dos guineeses focalizando o (des) comprometimento com a língua portuguesa em relação às suas línguas maternas
Cláudia Ramos Carioca e Maria Elias Soares (UFC) 1298

A argumentação no gênero acadêmico projeto de pesquisa: Uma análise da polifonia e modalização
Aleise Guimarães Carvalho (UFPB/PROLING/SEE-PB) e
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB/CNPq) 1311

Gêneros textuais de redação oficial na administração pública: Uma análise sistêmico-funcional
Hudson Nogueira Santos (UnB) 1321

O gênero boletim de ocorrência emitido pela polícia militar de Minas Gerais: Marcas retóricas e linguísticas
Denise dos Santos Gonçalves (CEFET/MG) 1336

Os gêneros textuais na prova de língua portuguesa do Enem 2012: Uma análise descritiva
Fernanda Bispo Correia (UFS) e Monique Silva Mendonça Siqueira (UFS) 1353

Contemporary Epic: Genre analysis of football supporters' chants
Dusica Dimitrovska (Euro-Balkan Institute, Skopje, Macedonia) 1366

Carta do leitor: Espaço discursivo de (re) configuração da identidade docente
Ana Lucia Cheloti Prochnow (CMSM/UFSM) e Adriana Silveira Bonumá (CMSM/UFSM) e
José Ferreira Machado Junior (CMSM/UFSM) 1384

Um estudo acerca da construção textual: O papel das anáforas associativas e sua relação com os gêneros textuais
Daniela Zimmermann Machado (UFPR/UNESPAR-Paranaguá) 1397

O gênero fórum de discussão na construção de identidades em um curso de licenciatura na modalidade à distância
Sheila da Silva Monte (UFRN) Kéfora Janaína de Medeiros UFRN e
Magda Renata Marques Diniz (UFRN) 1411

Do boletim de ocorrência ao inquérito policial: A representação discursiva da violência contra a Mulher
Maria de Fátima Silva dos Santos (UFRN) 1426

Intertextualidade e intergenericidade como estratégias cognitivas para a produção de textos publicitários
Eudes da Silva Santos (UFAL) e Fellype Lima Alves da Costa (UNEAL) 1440

Das cartas sobre a Confederação dos Tamoyos à fundação do romance brasileiro: Caminhos de um gênero nascente
Marcos Paulo Torres Pereira (UNIFAP) 1452

O Internetês antes da Internet: Uma análise de recursos expressivos no gênero carta
Josilene Maria de Barros (UPE) 1466

Docta Santorum: Uma bula para o gênero musical canto gregoriano
Aline Rezende Belo Alves (UFG) 1482

Estratégias de recontextualização em gêneros de comunidade acadêmica
Clara Regina Rodrigues de Souza UFCG/POSLE/CAPES) 1497

Flash Mobs: Os gêneros se conectam
Emanuela Santos Lisboa (UESB) 1511

Funcionamento dos perfis institucionais de tribunais de justiça no *twitter* à luz da teoria de gêneros na nova retórica
Beatrice Nascimento Monteiro (UFPI), Ismael Paulo Cardoso Alves (UFPI) e
Francisco Alves Filho (UFPI) 1526

Gênero, construção de sentidos e ressignificação da imagem de sujeito
Evanir Piccolo Carvalho(UCPEL) e Hilário I. Bohn (UCPEL) 1542

Gêneros textuais: estrutura, interação e argumentação
Elisson Ferreira Morato (POSLIN/UFMG) 1561

Manipulação de tópico discursivo estratégia de polidez em entrevistas impressas
Maria da Penha Pereira Lins (UFES) e Natalia Muniz Marchezi (UFES) 1577

Gênero textual judicial 'embargos declaratórios': Uma visão linguístico-pragmática do uso da teoria da dêixis como caminho para desimbiguação
Daniel César Franklin Chacon - UFPB 1592

Gênero textual carta de apresentação e marcas da oralidade na escrita: Análise de um texto de aluno do 5º ano do ensino fundamental
Luciane Watthier (Unioeste/Bolsista CAPES) e
Terezinha da Conceição Costa Hübes (Unioeste /Bolsista CAPES) 1605

As diversas vozes de uma petição inicial
Monique Cezar Merêncio Galdino (CNPQ/UFPB) 1621

O gênero discursivo *RAP*: Uma análise a partir da teoria da análise do discurso
Tatiane Valéria R. de Carvalho (UFPR) 1634

Gênero histórias de vida: Construindo subjetividades em um emaranhado de práticas leitoras
Carmen Brunelli de Moura (UnP) 1651

Identidades coletivas e capital cognitivo: A vida acadêmica pelo currículo Lattes
Danielle Brito da Cunha (UFRN) e João Paulo Lima Cunha (UFRN) 1667

Uma análise funcionalista na perspectiva de figura e fundo em: *LA SIESTA DEL MARTES*
Alcilene Aguiar Pimenta (UFC) e Maria Camila Barros Alcântara (UFC) 1680

O gênero discurso político e a análise crítica do discurso
Valney Veras da Silva (UFC) 1694

O universo jurídico e os gêneros textuais: Análise linguística do gênero sentença jurídica
Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB), Angélica Fabiana Linhares Saldanha (UFPB) e
Paula Michely Soares da Silva (UFPB/Proling/CAPES) 1711

Blogs de opinião esportiva: Uma organização constelar
Felipe Diogo de Oliveira (UFRJ) 1724

Acerca de la construcción de referencialidad en la escritura disciplinar em âmbitos letrados Académicos
Virginia Orlando (FHCE-UdelaR) 1742

The rhetorical and sociohistorical constitution of the genre *music video*
Leonardo Mozdzenski (UFPE/ECPBG/TCE-PE) 1756

A arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado: Um gênero oral a ser compreendido
Juliana Bacan Zani (USF - Grupo ALTER_AGE), Luzia Bueno (USF- Grupo ALTER_AGE) 1771

Uma análise das máximas conversacionais de Grice no gênero entrevista: A questão da violação às máximas enquanto recurso argumentativo
Marcos Antônio da Silva (UFPB/PROLING/CAPES) 1784

IV. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E MULTILETRAMENTOS

A interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola rural
Maria Irisdene Batista Barreto 1800

O gênero textual twitter como objeto de ensino: As multimodalidades e os multiletramentos em sala de aula
Juliana da Costa Castro e Adelma Barros-Mendes (UNIFAP) 1810

Gêneros acadêmicos: Contribuições do fórum e da webquest para o letramento dos estudantes de EAD
Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo (UFPE) 1824

Ler e escrever gêneros discursivos no ensino fundamental: Uma análise à luz da matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial
Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG) 1841

Mesclas de letramento em língua estrangeira: Novas perspectivas sobre os gêneros discursivos
Jader Martins Rodrigues Junior (UFC) 1858

Relações entre os gêneros discursivos de Bakhtin e os novos estudos do letramento
Cândida Martins Pinto (IFFarroupilha/UCPel) 1875

Discurso e texto no infográfico de divulgação da ciência na mídia (DCM) e multiletramento
Juliana Alles de Camargo de Souza (UNISINOS) 1890

Leitura online de imagens: Práticas de letramentos digitais no contexto universitário
Jossemar de Matos Theisen (UCPel/UFPel) 1908

Letramentos acadêmicos e construção da identidade: A produção do artigo científico por alunos de graduação
Benedito Gomes Bezerra (UPE) 1924

Histórias em quadrinhos: Um letramento necessário
Donizete A. Batista (UFPR) 1941

V. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E MULTIMODALIDADE

Uma análise multimodal crítica de franquias para o ensino de inglês
José Roberto Alves Barbosa e Juliane Evelyn da Silva (UERN) 1954

Propagandas e o consumo infantil: Uma pesquisa de recepção
Adriana Regina Dantas Martins (FGF/UECE) 1969

A linguagem verbo-visual em dois anúncios publicitários: Uma abordagem bakhtiniana
Indira Lima Guedes (UECE) 1978

Dilma Rousseff e os acertos de valor: Uma análise da constituição axiológica em charges
Fernanda de Moura Ferreira e Maria da Penha Casado Alves (UFRN) 1991

Os propósitos comunicativos em gêneros multimodais compartilhados por estudantes universitários no facebook
Liliane Alves da Silva (UPE) 2005

A multimodalidade em artigos acadêmicos
Alcilene Aguiar Pimenta (UFC) e Natália de Sousa Lopes (UFC) 2021

O blog no trabalho de policiais que atuam como formadores do PROERD: Um estudo sobre as dimensões do gênero e multimodalidade
Débora Maria da Silva Oliveira (UFRN) e Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN) 2036

A multimodalidade no gênero charge: Uma análise do sentido resultante das metáforas Multimodais
Natália Elvira Sperandio (UFMG) 2053

Graus de especialização visual em resumos acadêmicos gráficos
Cristiane Florek (UFSM) e Graciela Rabuske Hendges (UFSM) 2067

As estratégias visuais no processo de recontextualização do conhecimento científico
Pâmela Mariel Marques (UFSM) 2079

VI. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

"Certo" ou "Errado" na língua? Uma abordagem sociolingüística na crônica Santos em nomes em vãos de Raul Drewnick
Ercilene Azevedo Silva Pessoa (UFPB) 2095

VII. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E LITERATURA

O gênero conto literário na perspectiva dos multiletramentos: Uma proposta didática
Rosemay Pinto de Arruda Gonçalves (UFMT) 2110

A formação do leitor literário na escola: Recepção do folheto às proezas de um namorado mofino
Luzia Rita Nunes de Lira e José Hélder Pinheiro Alves (UFCG) 2123

Memórias literárias: Uma viagem pela alteridade, dialogismo e escritura
Neiva de Souza Boeno (UFMT/MeEL/SEDUC) 2137

Letramento literário no livro didático do ensino médio: O gênero literário como objeto de formação do leitor
Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira (UESB – UNEB) e
Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB) 2151

A (inter) relação dos gêneros em "*LIBRO DE MANUEL" de* Júlio Cortázar
María Emilia Vico (UNR) 2168

O gênero crítica de literatura de veiculação midiática na abordagem sociodiscursiva
Mauro Marcelo Berté (UFPR-CAPES/Reuni) 2181

Crenças de professores de Espanhol sobre o uso de textos literários em cursos de idiomas
Paulo Henrique Moura Lopes (PosLa/UECE) 2195

Os gêneros literários como ambiente de intergenericidade em língua espanhola
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza (UFC) 2211

O gênero discursivo conto fantástico na formação de hábitos de leitura
Alex-Sandra de Assis Simão Fonseca (UNITAU) 2227

O professor de E/LE e o uso do gênero literário em sala de aula
Ana Cristina dos Santos (UERJ) 2241

Entre o aluno e o gênero literário: O professor leitor
Maria de Fátima Cruvinel (CEPAE/UFG) 2258

VIII. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS

Inserção das tecnologias interativas na aula de leitura: Apropriação de gêneros multissemióticos em contexto hipermidiático
Janicleide Vidal Maia e Avanúzia Ferreira Matias (UFC) 2272

O trabalho com gêneros de textos digitais na escola e suas contribuições para o processo de aprendizagem infantil
Fernanda Maria de Almeida dos Santos, Bruna Fernandes da Silva, Isabela da Paz Ferreira e Vanessa Santos Alves (UFRB/UFRB) 2286

A escrita do bate-papo: Uma volta à pré-história?
Geysa Lopes Lima e Nize Paraguassu Martins (UESPI) 2302

Gêneros digitais em uso nos manuais didáticos de língua portuguesa do ensino médio
Renato Lira Pimentel (UFPE) 2318

Práticas de letramento infantil em contextos tecnológicos de aprendizagem: Contribuições para a aprendizagem do português escrito
Bruna Fernandes da Silva, Vanessa Santos Alves e
Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB/UFRB/UFBA) 2334

Diversidades na produção da escrita na web: Limitações ou novas possibilidades interacionais?
Vanessa Santo Alves e Fernanda Maria Almeida dos Santos ((UFRB-UFBA/UFRB) 2348

A natureza hipertextual das redes sociais: Características no Orkut e no facebook
Verena Santos Abreu (IF Baiano- Campus Uruçuca) 2359

Redes de memória e efeitos de sentido em discursos sobre telenovelas no gênero comentário *online*
Francisco Vieira da Silva (UFPB) 2375

A materialidade do texto fílmico e a construção do sentido no curta-metragem *Xadrez das Cores*
Jean Calos Dourado de Alcântara (UFMT) 2391

Novas tecnologias, novos gêneros? Uma análise sobre o *Ask.FM* e o antigo caderno de perguntas
Rita Rosielly da Silva Santos (UPE) 2398

Blogs segundo a tipologia textual baseada em contexto: Proposta para análise textual na formação de tradutores
Edelweiss Vitol Gysel (UFSC)/Maria Lúcia B. de Vasconcellos (UFSC) e
Elaine Espindola (Polytechnic University - Hong Kong (POLY-U) 2411

IX. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Do edital ao diário oficial: As ações dos gêneros em contexto de concurso público
Patrícia Rosas de Araújo e Manasses Morais Xavier (UFPB/UFCG) 2427

As concepções de trabalho do professor em formação inicial no Curso de Letras: Um estudo a partir dos relatórios de estágio
Luana Francisley de Pessoa de Farias (UFPb) 2439

Entrevista pelo procedimento da IAS: Uma análise das representações do trabalho docente
Adriana Silveira Bonumá Bortolini (UFSM/CMSM), Ana Lucia Cheloti Prochnow (UFSM/CMSM) e José Ferreira Machado Junior (UFSM/CMSM) 2456

O gênero conto no plano de trabalho docente do ensino médio: A reflexão do professor sobre a prática pedagógica
Márcia Adriana Dias Kraemer (FEMA)..... 2469

Gênero relatório escritos no trabalho e/ou como trabalho na prática laboral do agente comunitário de saúde
Carlos Henrique da Silva (UFRN) e Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN) 2488

Relato de uma professora sobre o seu trabalho: A linguagem consolidando o agir docente
Marta Anaísa Bezerra Ramos (UFPB) e Francineide Ferreira Morais (UFPB)..... 2503

X. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E DIACRONIA DA LÍNGUA

Tradição e argumentação na linguagem: Análise de operadores argumentativos em editais dos séculos XIX e XX
Hellane Cristina Gomes de Azevedo e Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB/CNPq)..... 2521

XI. EIXO TEMÁTICO: GÊNEROS TEXTUAIS E COGNIÇÃO

Texto, imagem, tópico e referência: Processos de criação em manuscritos escolares
Dennys Dikson (UFAL/ UFRPE) 2536

EIXO TEMÁTICO I
GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM

GÊNEROS TEXTUAIS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA ACADEMIA*

Elisa Cristina Amorim Ferreira (UFCG)
Denise Lino de Araújo (UFCG)

INTRODUÇÃO

A noção de desenvolvimento da linguagem escrita é apresentada teórica e empiricamente na literatura especializada em relação a sujeitos de pré-escolarização e/ou escolarização inicial, cujo foco é quase sempre a aquisição do código linguístico (cf. ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997). Esses estudos, altamente relevantes para o entendimento do processo de escrita, levaram à cristalização da ideia de que o desenvolvimento dá-se apenas nessa fase de aprendizagem ou até o fim da educação básica.

Entretanto, lidando com sujeitos de larga escolarização que chegaram ao ensino superior, constatamos, por meio de dados formais, advindos de pesquisas, e indícios informais, obtidos a partir de conversas com professores e da própria experiência como escritora e como docente, que nem sempre os doze anos de escolarização básica são suficientes para que o sujeito aprendiz chegue à universidade sendo um sujeito proficiente na escrita, principalmente em um curso de Licenciatura em Letras. Em muitos casos, esses sujeitos necessitam desenvolver a escrita, mas não no sentido tradicional de aquisição do código.

Entendemos, portanto, desenvolvimento de escrita em um sentido maior, no qual aprender a escrever significa não apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com o propósito enunciativo apresentado. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita na universidade dá-se devido uma série de problemas de ensino-aprendizagem na formação básica e, sobretudo, a partir do desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica que se materializa nos gêneros textuais do meio acadêmico-científico, conforme, por exemplo, os objetivos do sujeito produtor e o seu interlocutor (cf. BRONCKART, 2006; SWALES, 2009).

A justificativa e a relevância da investigação fundamentam-se na atenção dada recentemente pelos estudiosos à escrita no nível acadêmico. Supostamente, quem chegava ao ensino superior tinha proficiência na escrita, contudo, resultados de pesquisas das mais diversas

* Este artigo compõe parte da dissertação de mestrado (Pós-LE UFCG), no prelo, intitulada "Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras", desenvolvida pela primeira autora sob orientação da segunda.

áreas mostram que quem tem acesso ao nível superior não necessariamente tem domínio da escrita, muito menos da escrita típica da esfera acadêmica.

O desenvolvimento da linguagem escrita é, em outras palavras, um processo tido como importante em contextos iniciais de ensino de escrita, que, atualmente, também pode ser observado em contexto de ensino superior, sob duas perspectivas relacionadas: o desenvolvimento da linguagem escrita padrão e o desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica em gêneros típicos.

Em face do cenário exposto, apresentamos resultados parciais de investigação sobre o processo de desenvolvimento da escrita na academia em curso de licenciatura de uma instituição federal de ensino superior. Desse modo, o objetivo deste artigo é investigar o processo de desenvolvimento da escrita na academia em curso de licenciatura em Letras. Partimos do pressuposto de que esse desenvolvimento dá-se através da apropriação de gêneros acadêmicos típicos, pois a escrita acadêmica materializa-se por meio deles.

Apresentaremos a seguir considerações metodológicas, seguida de alguns aspectos teóricos e de uma sessão analítica, por fim, algumas conclusões e referências.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada e caracteriza-se como uma pesquisa de natureza *quali-quantitativa*, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, o entendimento dos fenômenos e processos socialmente situados num contexto, através da busca de um equilíbrio entre as perspectivas de pesquisa qualitativa e quantitativa (cf. BAQUERO, 2009). Segundo o estudioso, "todo e qualquer dado quantitativo está baseado em julgamentos qualitativos; e todos os dados qualitativos podem ser descritos e manipulados numericamente" (op. cit. p.9).

Os sujeitos de nossa pesquisa são seis licenciandos em Letras dos períodos iniciais de uma universidade pública, que, ao ingressarem na instituição no período letivo de 2011.1, inauguravam dois momentos significativos para o curso em questão: a turma foi a primeira a ingressar na instituição exclusivamente a partir do ENEM; foi a primeira também a ser regida pelo novo Projeto Pedagógico do referido curso.

Um contexto de transições múltiplas e igualmente complexas, além da transição, mais diretamente relacionada e imbricada aos sujeitos licenciandos, do ensino básico para o ensino superior. Os sujeitos, nessa mudança de nível de ensino, saem de um lugar relativamente de conforto, no qual eram reconhecidos como membros da comunidade discursiva escolar, para

um lugar no qual ainda precisam ingressar, isto é, precisam ser aceitos/reconhecidos como membros do grupo de pertença acadêmico, que se dá através da apropriação da escrita acadêmica materializada nos gêneros discursivos típicos dessa esfera.

Os instrumentos de coleta utilizados para a pesquisa foram basicamente a recolha, organização e armazenamento dos dados em quadro momentos de coleta (2011.1; 2011.1/2011.2; 2011.2 e 2012.1), a partir dos quais obtivemos quatro grupos de dados documentais compostos por gêneros diversificados (resenhas, artigos, relatos, por exemplo) e analisados a partir dos "cinco domínios de conhecimento contextualizado para a escrita especializada" apresentados por Beaufort (1998 apud SWALES, 2009, p. 35): conhecimento do assunto, conhecimento retórico, conhecimento do processo de escrita, conhecimento do gênero e conhecimento da comunidade discursiva.

Para este artigo, realizamos um recorte, de modo que, tomamos como foco de nossa investigação as *resenhas* decorrentes do primeiro momento de coleta (elaboradas em disciplina - 2011.1) analisadas de acordo com o *conhecimento retórico* apresentado pelos sujeitos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para desenvolver a pesquisa aqui delineada, fez-se necessário fundamentá-la teoricamente, por isso, recobrimos alguns princípios centrais referentes ao desenvolvimento de escrita e à escrita acadêmica, através da teoria interacionista e dos estudos retóricos. Destacamos, ainda, que o interacionismo formou o alicerce inicial e os estudos retóricos a estrutura para a construção da análise, assim, apresentamos sucintamente o primeiro e detivemo-nos no segundo.

Quanto ao *interacionismo*, vemos que essa teoria traz consigo os conceitos de heterogeneidade (usos heterogêneos da linguagem), dialogismo (interação, no texto, entre autor e leitor), polifonia (presença no texto de diferentes vozes sociais), e intertextualidade (invocação no texto de outros textos). Ideais que, devido a sua inegável importância, fazem-se sentir em diversos ramos da investigação linguística, dentre eles os estudos retóricos mais recentes de Swales (1990; 2004) e Bhatia (1993; 2004), conforme Motta-Roth (2008).

Em especial o interacionismo sociodiscursivo (ISD), variante e prolongamento do interacionismo, cuja maior expressão se encontra em Bronckart, postula que não apenas aspectos linguísticos e cognitivos, mas também a base social e interacional são determinantes para a escrita. Já que o seu processo de desenvolvimento se dá numa sociedade letrada, na qual o texto escrito é, segundo Sautchuk (2003, p.19), uma unidade linguística, semântico-formal e

pragmática, uma produção dialógica, interativa entre dois enunciadores construídos linguística e psicossocialmente: um emissor (*indivíduo-escritor = escritor ativo + leitor interno*) e um receptor (*leitor externo*) que operam dialogicamente o texto num processo simultâneo cuja missão é produzir sentido.

Sob esse aspecto, seguindo Bronckart, defendemos o texto escrito enquanto decorrência de uma ação de linguagem resultante de atividades psicológicas, mas que só se realiza dentro de um contexto social influenciado pelo meio histórico, discursivo e ideológico. Com isso, o produtor de um texto encontra-se numa situação de ação de linguagem gerada pelas suas representações: do quadro/mundo material ou físico da ação (lugar e momento de produção, emissor e receptor); do quadro/mundo sociossubjetivo da ação verbal (lugar social, posição social do emissor e do receptor e objetivos da interação); da situação e os conhecimentos acerca da temática (BRONCKART, 2006, p.146).

Isso implica que o ISD teoriza principalmente sobre a semiotização das relações sociais, tendo como base o trabalho do Círculo de estudos de Lev Vygotsky e o conceito de ação social. Assim, o quadro do ISD leva à análise da ação da linguagem como ação imputada a um agente, por um motivo e com uma intenção, situada em formações sociais identificáveis. A ação de linguagem, nessa perspectiva, é analisada por meio do texto, tendo por base tipos de discurso, sequências textuais, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (cf. BRONCKART, 1999).

A partir do exposto, podemos pensar o desenvolvimento da linguagem escrita além dos processos de aquisição do código. Em outras palavras, ao adotar a noção de desenvolvimento da escrita, não estamos referindo-nos apenas à aquisição do código, pois os sujeitos licenciandos já o teriam adquirido. Estamos buscando investigar o desenvolvimento em um sentido mais amplo, que envolve aspectos linguísticos, textuais e discursivos, característicos da escrita acadêmica e presentes nos gêneros textuais dessa esfera.

Os licenciandos, nesse processo, não podem ser considerados como receptores passivos de conhecimento (SCARPA, 2001), pois eles buscam, a nosso ver de acordo com os trabalhos vygotskianos, afirmarem-se como sujeitos da linguagem, como *membros de uma comunidade discursiva*, como construtores do seu próprio conhecimento de mundo passando pela representatividade do outro.

Assim, interacionismo, a partir da perspectiva de Vygotsky e Bakthin, em destaque o interacionismo sociodiscursivo, com maior representatividade em Bronckart, pode aliar-se aos *estudos retóricos*, oriundos das discussões de algumas escolas, em destaque, da escola de estudos de gêneros norte-americana, a qual está centrada na natureza social do discurso. Os

estudos retóricos reflete a revitalização da retórica clássica que resultou na *nova retórica*, conhecida pela preocupação pedagógica acerca do ensino das estratégias argumentativas que melhor se adaptam ao tipo de público-alvo que se pretende convencer. Suas contribuições teórico-metodológicas são decorrentes da preocupação com o ensino/aprendizagem de língua materna (em seu caso o inglês) para fins específicos, de modo que vêm sendo adaptadas para o estudo de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, em diversos países, entre eles, o Brasil, com maior força nas últimas décadas, a partir de estudos como Motta-Roth e Hendges (2010).

Swales, um dos grandes defensores dessa vertente teórica, conforme Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), em sua obra de referência *Genreanalysis: English in academic* (SWALES, 1990) formaliza os critérios de identificação de gêneros e de comunidade discursiva, além do modelo de organização retórica CARS (*Create a researchspace*), permeados pelo ideal de que o contexto é essencial para se entender e interpretar um texto e de que os elementos linguísticos não são suficientes para análise, produção e/ou uso de gênero.

Gênero textual pode ser identificado a partir de cinco características, portanto, um gênero compreende: (1) classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos; (2) propósito comunicativo que norteia e motiva os eventos; (3) prototipicidade determinada por padrões semelhantes àquilo que é altamente provável para o gênero; (4) razão subjacente determinante para o contorno da estrutura esquemática do discurso, que influência e restringe as escolhas de conteúdo e estilo, de acordo com as convenções do gênero em função do propósito antevisto; e (5) terminologia produzida pelas comunidades discursivas para uso próprio e importada por outras comunidades (SWALES, 1990).

Já a comunidade discursiva, por sua vez, pode ser identificada tendo por base seis características, compreendendo, assim: (1) conjunto de objetivos ou interesses comuns aos membros do grupo; (2) comunicação entre os membros; (3) mecanismos de comunicação próprios; (4) decisões sobre os tópicos importantes e os elementos formais discursivos na elaboração de determinados gêneros, cumprindo com determinadas funções retóricas; (5) léxico próprio, com significados específicos para o uso em cada gênero; e (6) membros experientes, com conhecimento do discurso e do conteúdo privilegiado, e membros novatos que buscam construir esse conhecimento para participarem plenamente das atividades da comunidade (SWALES, 1990).

Gênero e comunidade discursiva são conceitos intrinsicamente relacionados e importantes para a nossa investigação assim como os outros postulados dos estudos retóricos,

visto que a academia corresponde ao que Swales (1990; 1998 apud BONINI e FIGUEIREDO, 2010) define como comunidade discursiva ou "rede sociorretórica", ou seja, a união de membro de um determinado grupo que compartilham propósitos comunicativos, gêneros e léxico específico. Nessa comunidade, "o ingresso e a ascensão de um sujeito [...] ocorre principalmente através do domínio dos gêneros dessa comunidade, uma vez que eles são peças centrais na realização dos propósitos sociais estabelecidos nesse contexto" (BONINI e FIGUEIREDO, 2010, p.123).

Seria, por conseguinte, um grupo de pertença no qual o sujeito licenciando busca ingressar através da apropriação da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais típicos, quer sejam eles gêneros mais públicos e prestigiados (resumos, resenhas e artigos científicos, por exemplo) ou os chamados gêneros "oclusos" (requerimentos, pareceres, entre outros) (cf. SWALES, 1990 e 2004) envolvidos nos eventos comunicativos e que são responsáveis, em parte, pela constituição e funcionamento de comunidades específicas.

Desse modo, o aluno iniciante (ou neófito) precisa compreender a totalidade da interação dos eventos comunicativos existentes na academia (atividades em sala de aula, grupos de pesquisa e de trabalho, congressos acadêmicos, palestras, lançamentos de livros, publicações de artigos, etc.), inclusive os sujeitos envolvidos nesses eventos (professores, pesquisadores, colegas, coordenadores, editores, etc.). Compreender essas relações parece possibilitar o entendimento de que cada texto tem um papel nessa rede, delimitando as atividades do grupo social, e que vários textos resultam de textos anteriores e influenciarão os textos posteriores, numa relação intertextual.

A academia, assim, fecha-se ainda mais se pensarmos nas especificidades discursivas de cada curso universitário, isto é, em cada instância discursiva. Wilson (2009 apud OLIVEIRA, 2010, p. 31), sobre essa relação, assegura que "no contexto acadêmico a aquisição de uma escrita formal se integra ao gênero e ao discurso científicos como comportamento a ser adquirido, na verdade, continuamente desenvolvido".

Na universidade, como sabemos, algumas das competências e habilidades não são claras, devido a fatores diversos. Cada disciplina, cada evento comunicativo possui normas reguladoras e requer especificações muitas das quais são nebulosas para os alunos. O professor surge, então, como um sujeito importante nesse desenvolvimento da escrita, desempenhando um papel de orientador, já aceito e reconhecido pelo grupo de pares (grupo de membros daquele ambiente acadêmico), que intermedia o aprendizado dos ingressos e orienta seu crescimento.

Desse modo, a formação superior visa, dentre outros objetivos, que os alunos se apropriem do discurso e das práticas de escrita das disciplinas e, em consequência, do discurso

do curso e da academia, exigindo, conforme Giudice e Moyano (2011), práticas linguísticas cada vez mais completas em relação aos conteúdos, atividades de pesquisa e a aplicação na vida profissional.

Para entrar no grupo de pertença acadêmico, em síntese, o graduando necessita desenvolver e dominar a escrita acadêmica, concretizada e articulada através dos gêneros característicos dessa comunidade, estabelecidos na e pela linguagem. Aliado a esse princípio, podemos reportar-nos aos "cinco domínios de conhecimento contextualizado para a escrita especializada", apresentados por Beaufort (1998 apud SWALES, 2009, p. 35): (1) *conhecimento do assunto,* (2) *conhecimento retórico,* (3) *conhecimento do processo de escrita,* (4) *conhecimento do gênero e* (5) *conhecimento da comunidade discursiva*.

O texto especializado seria, assim, moldado pela sobreposição dos quatro primeiros conhecimentos, que são posteriormente

> encapsulados ou envolvidos pelo que a autora chama de "conhecimento da comunidade discursiva" (p.64) [o que seria o quinto conhecimento], ou pelo que Ken Hyland (2000) chama de "culturas disciplinares", ou pelo que outros chamaram de "comunidade de prática" (LAVE; WENGER, 1991) ou talvez pelo que Bourdieu chama de "habitus" (BOURDIEU, 1991). (BEAUFORT, 1998 apud SWALES, 2009, p. 35)

O conhecimento do assunto, o conhecimento retórico, o conhecimento do processo de escrita e o conhecimento do gênero são os quatro conhecimentos bases para a produção de um texto especializado, isto é, de um texto que circule proficientemente no meio para o qual foi produzido, sendo aceito como exemplar do gênero por seus interlocutores. O conhecimento da comunidade discursiva estaria em um nível distinto dos demais, já que seria um conhecimento formado pelos outros quatro conhecimentos e dependente destes.

Essas reflexões e contribuições teóricas nos fazem pensar que, apesar do aparente consenso de que as práticas discursivas presentes nesse grupo influenciam a todos os sujeitos, as influências dão-se de maneira desigual e variável em decorrência do histórico de cada um, por exemplo. Isso porque, ao que nos parece, os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente.

A ordem teórico-metodológica para o estudo da língua seria a identificação do contexto social, passando pelos gêneros até as formas léxico-gramaticais (MOTTA-ROTH, 2008). O início é o contexto (macro) que segue em direção do texto (micro), tanto para a perspectiva interacionista quanto os estudos retóricos, de modo que o estudo/análise/conhecimento da comunidade discursiva onde circula o texto auxilia o estudo/análise/conhecimento do texto e vice-versa, afinal, como podemos perceber até então, o contexto e o texto são fatores imbricados e dependentes, e não podemos conceber o desenvolvimento de escrita de sujeitos adultos

escolarizados sem partir do contexto, da comunidade discursiva, das relações sociais, das ideologias.

Fundamentada metodológica e teoricamente a pesquisa, fica-nos claro que a aplicabilidade dos estudos retóricos ao ensino tem objetivado subsidiar estudantes ao exercitarem o reconhecimento dos gêneros textuais, em suas características formais e funcionais, e auxiliar no desenvolvimento da capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativas, de acordo com o gênero a que pertencem.

ANÁLISE

Em nossa *análise*, a partir dos seis sujeitos, buscamos observar o domínio dos conhecimentos contextualizados para a escrita especializada que nos permitirão observar as habilidades e competências imbricadas com o conhecimento linguístico e discursivo, de acordo com os gêneros coletados. Para este recorte, teceremos considerações sobre um dos pontos de nossa análise: o conhecimento retórico demonstrado pelos sujeitos na produção de resenhas escritas no primeiro período letivo em contexto de avaliação.

O conhecimento retórico na produção de um texto especializado corresponde, assim, ao atendimento ou não à sua estrutura retórica prototípica. Uma metodologia importante para analisá-la e com isso observar as estratégias que sujeitos autores usam para compor as informações nos gêneros é o modelo CARS.

Como se sabe, este modelo permite a observação de regularidade dos movimentos retóricos na composição textual de um gênero. Swales (1990) elaborou-o com base em introduções de artigos de pesquisa, todavia, sua aplicabilidade, claro que com as devidas adaptações, pode ser estendida para os mais variados gêneros textuais, contanto que um número considerável de exemplares do gênero sejam observados a fim de identificar as similaridades.

A resenha é um texto que se delimita por regularidades e convenções específicas reconhecidas pela comunidade que constitui a esfera comunicativa da qual emergem, ou seja, a comunidade acadêmica. Assim, a resenha representa um conjunto de especificidades textuais, composicionais, estilísticas que a autoriza ser reconhecida e aceita na academia, e que a caracteriza retoricamente.

Conforme a adaptação do modelo CARS (SWALES, 1990) realizada por Motta-Roth (1995) e revista por Bezerra (2009), como base em resenhas acadêmicas de teologia, em

português, tomamos em nossa análise como modelo da organização retórica de resenhas o seguinte quadro:

Unidade retórica 1	**–**	**Introduzir a obra**
Subunidade 1	–	Definindo o tópico geral e/ou
Subunidade 2	–	Argumentando sobre a relevância da obra e/ou
Subunidade 3	–	Informando sobre o autor e/ou
Subunidade 4	–	Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou
Subunidade 5	–	Informando sobre a origem da obra e/ou
Subunidade 6	–	Referindo-se a publicações anteriores
Unidade retórica 2	**–**	**Sumarizar a obra**
Subunidade 7	–	Descrevendo a organização da obra e/ou
Subunidade 8	–	Apresentando/discutindo o conteúdo e/ou
Subunidade 9	–	Citando material extratextual
Unidade retórica 3	**–**	**Criticar a obra**
Subunidade 10	–	Avaliando positiva/negativamente e/ou
Subunidade 11	–	Apontando questões editoriais
Unidade retórica 4	**–**	**Concluir análise da obra**
Subunidade 12A	–	Recomendando a obra completamente e/ou
Subunidade 12B	–	Recomendando a obra apesar de indicar limitações e/ou
Subunidade 13	–	Indicando leitores em potencial

Quadro: A organização retórica de resenhas de especialistas
Fonte: Bezerra (2009, p.100-101)

Em resumo, a estrutura retórica básica de uma resenha se constitui em quatro etapas em que realizamos as ações de: introduzir (apresentar) – sumarizar (descrever) –criticar (avaliar) – concluir ((não) recomendar).

Diante disso, analisamos as seis resenhas e verificando que, das seis resenhas, uma atendeu ao conhecimento retórico, uma atendeu parcialmente e quatro não atenderam ao esperado retoricamente para uma resenha acadêmica. Cada categoria foi analisada com base em um exemplar, entretanto, por questões de espaço, apresentaremos as considerações gerais sobre o conhecimento retórico apresentado por essas resenhas de acordo com o atendimento à estrutura prototípica do gênero.

Com base na investigação das resenhas, o seguinte quadro ilustrativo foi elaborado, onde podemos observar a relação - unidade retórica – sujeitos - atendimento ao conhecimento retórico. Na primeira coluna temos as unidades, nas demais os sujeitos. O "+" indica a presença da unidade, o "+-" a presença parcial e o "-" a não presença. A linha final resume o quadro em atendeu, atendeu parcialmente e não atendeu ao conhecimento retórico a partir das unidades retóricas prototípicas da resenha acadêmica.

UNIDADE RETÓRICA / SUJEITO	SUJEITO 1	SUJEITO 2	SUJEITO 3	SUJEITO 4	SUJEITO 5	SUJEITO 6
INTRODUZIR	+ -	-	-	-	+ -	-

SUMARIZAR	+	+	+	+	+	+ -
CRITICAR	+ -	-	-	-	-	-
CONCLUIR	+	-	-	-	+	-
CONHECIMENTO RETÓRICO	***Atendeu***	***Não Atendeu***	***Não Atendeu***	***Não Atendeu***	***Atendeu Parcialmente***	***Não Atendeu***

Quadro: Conhecimento retórico
Fonte: Elaborado pela autora (2013)

De um universo de seis sujeitos licenciandos no primeiro período letivo do curso, apenas um atendeu ao conhecimento retórico (sujeito 1), um atendeu parcialmente (sujeito 5) e quatro não atenderam ao esperado retoricamente para uma resenha acadêmica (sujeitos 2, 3, 4 e 6).

Esse resultado revela-nos que apenas 16,7% dos sujeitos licenciando revelam domínio, mesmo que de menor complexidade se compararmos com sujeitos já membros estabelecidos na comunidade acadêmica, do conhecimento retórico no primeiro período do curso de licenciatura em Letras, realizando as quatro unidades retóricas. Mesmo percentual de sujeitos que atendem parcialmente ao nível de conhecimento retórico (16,7%) realizou três das unidades deixando de lado a crítica. O restante, cerca de 66,6% dos sujeitos ingressos revelam um conhecimento retórico deficiente, não atendeu ao requerido pelo gênero, pois realizou apenas a unidade de sumarização.

A partir disso, verificamos um nível de ocorrência inversamente proporcional ao nível de complexidade, a nosso ver, requeridas pelas unidades:

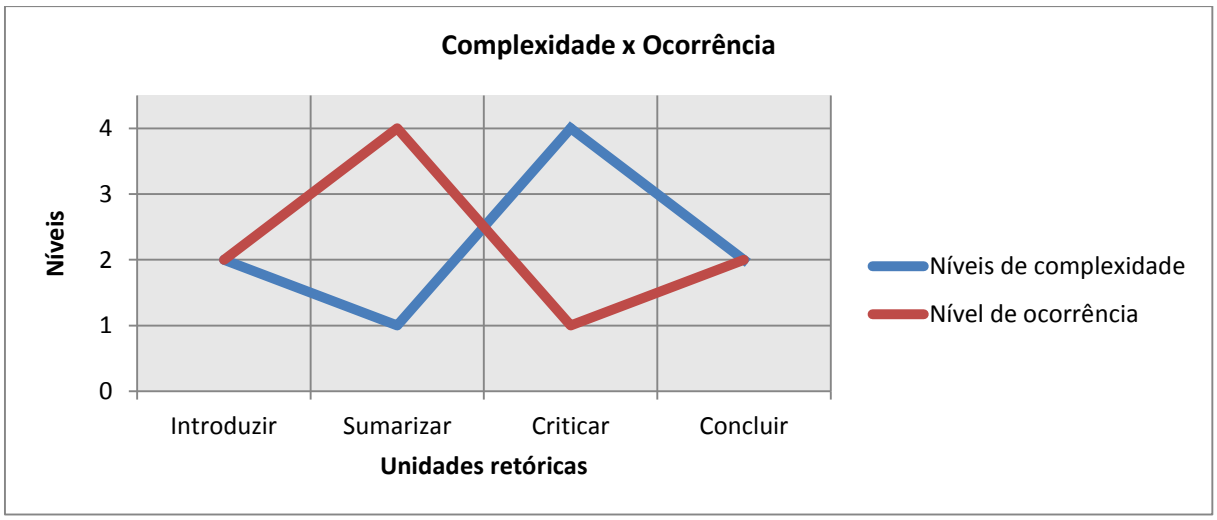


Gráfico 1: Níveis de complexidade X Níveis de ocorrência
Fonte: Elaborado pela autora (2013).

No gráfico em azul, temos os níveis de complexidade requeridos pelas unidades retóricas características do gênero resenha acadêmica: a introdução e a conclusão seriam unidades que querem habilidades de definição de tópico geral, argumentação da relevância da obra resenhada, busca de informações sobre o autor e a obra, na introdução, e (não)

recomendação e indicação de público-alvo, na conclusão, assim, consideremo-las como unidades de meia complexidade (nível 2); a sumarização, por ser uma unidade que requer essencialmente a habilidade de resumir, foi classificada como baixa complexidade (nível 1); e a crítica, por requerer leitura mais proficiente, capacidade de reflexão e avaliação, foi julgada como de alta complexidade (nível 4).

Ainda no gráfico, em vermelho, temos os níveis de ocorrência das unidades. Vemos que, como também sinalizado no quadro, a *sumarização* foi a mais recorrente, sendo realizada por 100% dos sujeitos; seguida da *conclusão* (sujeitos 1 e 5) e da *introdução* (sujeitos 1 e 5) – 33,4% cada unidade; em menor número, apenas uma ocorrência temos a *crítica* – 16%.

Houve um número expressivo de 66,6% de não atendimento ao conhecimento retórico, causado pela a tendência à priorização do movimento retórico de sumarização das obras resenhadas em detrimento dos comentários críticos, o que aponta para a falta de autonomia e competência crítica dos produtores, características essenciais para as produções escritas típicas do meio acadêmico.

A resenha acadêmica, por extrapolar os limites da mera descrição sumarizada de um produto intelectual (procurando influenciar – seja negativa, seja positivamente - na imagem que se cria desse objeto), assume uma função abrangente, ligada à remodelação constante do conhecimento acadêmico. Especificamente para o graduando, é importante que ele tenha acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos, e é nesse processo que a resenha, para nós, ganha papel de destaque, pois é um texto constantemente solicitado nas atividades disciplinares e que faz parte de gêneros acadêmicos mais complexos.

Dito isso, fica inegável que esse gênero tem papel crucial na legitimação da produção intelectual acadêmica, constituindo-se como parte das demandas desse ambiente, fato que leva muitos estudantes recém-ingressos na universidade a se depararem com a necessidade de terem de produzir um gênero.

Preocupa-nos, contudo, o fato da baixa taxa de domínio do conhecimento retórico nesse momento de coleta, isto é, primeiro período letivo, indicando a falta de preparo desses sujeitos ao ingressarem no ensino superior. Pois, a resenha, de acordo com a pesquisa de Oliveira (2010) fundamentada em documentos oficiais reguladores do ensino de Português no Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1998; e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, 2006), não é um texto exclusivo da comunidade acadêmica.

O PCN, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, afirma que o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se pelo objetivo de fazer com que o "aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de

uso da linguagem" (BRASIL, 1998, p.32), desse modo, o PCN aponta para a necessidade da produção de gêneros do discurso que circulam nas diversas esferas da atividade humana.

Além disso, PCN e OCEM contemplam atividades de retextualização. Segundo a OCEM (BRASIL, 2006, p. 37), como essas atividades são caracterizadas pela produção de um novo texto a partir de outro ou de vários textos, podem ser realizadas, por exemplo, a partir da produção de resumos e resenhas. Seriam, essas práticas escriturais, de grande relevância para a construção da condição letrada exigida no domínio acadêmico, por exemplo.

Por conseguinte, depreende-se da análise dos dispositivos legais, apresentada por Oliveira (op. cit., p. 5), que "alguns gêneros acadêmicos, bem como algumas convenções que regulam a escrita acadêmica, não deveriam ser totalmente desconhecidos por parte dos estudantes que ingressam na universidade", um exemplo seria a resenha. Não deveriam, mas, embora os documentos oficiais preconizem que o contato do aluno com a resenha dê-se desde o ensino básico, verificamos em nossos dados que essa orientação não vem sendo atendida ou, pelo menos, não da maneira esperada.

É importante ponderar, entretanto, que a resenha presente no ensino básico não corresponde à resenha tida como acadêmica, pois, em decorrência de mudanças do contexto de produção e circulação, dos interlocutores, do grau de escolaridade, de aspectos conteudísticos, entre outros, o gênero também sofre mudanças significativas, apesar de conservar semelhanças importantes.

Em meio a esse cenário complexo, acreditamos que o professor do ensino superior partiu do pressuposto de que os alunos já sabem produzir o gênero resenha, pelo menos nos moldes escolares. Mas, por falta da presença da resenha na escola, o gênero fica restrito à academia principalmente com as especificidades acadêmicas, pois, como salienta Marinho (2010), os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas. "A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia [...] são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros" (op. cit., p. 366).

CONCLUSÃO

A comunidade acadêmica, em especial o curso de Licenciatura em Letras, requer que seus membros dominem a escrita acadêmica, que é concretizada e articulada por meio dos

gêneros típicos dessa comunidade. Logo, ser aceito e ascender nesse grupo requer domínio cada vez mais proficiente e consciente de gêneros cada vez mais complexos.

Ao analisar o conhecimento retórico da resenha acadêmica de licenciandos em Letras, verificamos que 66,6% dos sujeitos não atenderam às exigências do gênero, priorizando o movimento retórico de sumarização do texto-base em detrimento aos outros movimentos mais reflexivos, o que assinala para a ausência de autonomia e competência crítica dos produtores, características essenciais para as produções típicas do meio acadêmico.

O baixo domínio do conhecimento retórico indica a falta de preparo dos sujeitos ingressantes no ensino superior. Acreditamos que há a pressuposição de que os alunos já soubessem produzir resenhas, pelo menos nos moldes escolares. Mas, por falta da presença do gênero na escola, a resenha fica restrita à academia.

Assim, podemos supor que o desenvolvimento do conhecimento retórico em no primeiro período letivo, em resenhas, esteja ligado ao desenvolvimento de habilidades ligadas à autonomia do sujeito em refletir sobre o que se lê e ao aprimoramento de habilidades de síntese, por exemplo, que deveriam ter si desenvolvidas no ensino básico.

Em outras palavras, os sujeitos graduandos em período inicial, em sua maioria, ainda precisam compreender que, para a produção de uma resenha acadêmica, é importante: não só realizar a tarefa básica de resumir, mas também refletir. Capacidade esta que ancora a produção de outros gêneros acadêmicos (artigos científicos, por exemplo). Fato, dentre outros, que estabelece a resenha como uma importante ferramenta para a familiarização do discente com as especificidades do discurso científico.

São novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento, as quais os sujeitos devem se adequar, que não estão preestabelecidas no cognitivo deles nem são adquiridas automaticamente no contato com o meio acadêmico pelo simples fato de terem passado no exame de ingressão. A apropriação das práticas de escrita acadêmica requer múltiplas competências, tanto de ordem linguística, quanto cognitiva, social e cultural, vinculadas aos padrões discursivos presentes em cada gênero privilegiado por esse grupo.

O desenvolvimento da escrita acadêmica, portanto, no sentido de adquirir as especificidades de uma escrita característica de uma dada comunidade, corresponderia a um processo gradual através do exercício que leva a apropriação de gêneros típicos do grupo de pertença acadêmico, no qual o nível de conhecimento sistematizado e de grau de profundidade sobre as tradições retóricas da comunidade, possuídos pelos sujeitos ingressantes, fazem toda a diferença.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas, SP: ALB e Mercado de Letras. 1997.

BAQUERO, Marcello. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BEZERRA, Benedito Gomes. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)

BHATIA, Vijay K. **Analyzing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

_____. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London/New York: Continuum. 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**, Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, 2006.

BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem)

GIUDICE, Jacqueline; MOYANO, Estela. Apropiacióndel discurso de la economia: análisis evolutivo de um caso. In: BARBARA, Leila; MOYANO, Estela (Orgs.). **Textos e linguagem acadêmica**: explorações sistêmicas funcionais em espanhol e português. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. (Série Faces da Linguística Aplicada)

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA** [online]. v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Acesso em: 12 abr. 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. DELTA** [online]. v. 24, n.2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>. Acesso em: 12 abr. 2013.

OLIVEIRA, Elaine Feitoza. **Letramento acadêmico:** concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. 2010. 270f. Dissertação de Mestrado. Campinas. - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo. 2010. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?=000785488> Acesso em: 15 mar. 2012.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito:** um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Texto e Linguagem).

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). I**ntrodução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and researching setting. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____.Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)

LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA ATRAVÉS DE GÊNEROS DE TRADIÇÃO ORAL

Andréa Tôrres Vilar de Farias
UFPB/PROLING
Angélica Torres Vilar de Farias
UFPB/PROLING

RESUMO: A leitura é forma de lazer, de aquisição de conhecimento, de enriquecimento cultural e de interação. Favorece a imaginação, criatividade e é ferramenta imprescindível para formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. A contação de histórias permite uma interação entre contador e ouvinte propiciando a recomposição de valores oriundos de experiências coletivas que por vezes se perdem na aceleração da vida moderna. Elas exercem um fascínio extremamente importante para a formação moral da criança e do futuro adulto, pois são caracterizadas por uma verdade vital que faz com que as crianças construam sua leitura de mundo. Nessa perspectiva, objetiva-se com esse artigo refletir à cerca do uso da contação de histórias como estratégia importante na formação de futuros leitores autônomos, pois sabemos que a leitura é um dos pré-requisitos fundamentais para vivermos em uma sociedade caracterizada por mudanças rápidas e contínuas. Assim, o ato de contar histórias não é apenas remetido à forma lúdica de aprendizagem, mas integra a formação humana. Por ser um gênero popular, o trabalho com os contos de fada em sala de aula pode se tornar mais fácil, pois desde cedo a crianças têm contato com ele em diferentes situações de sua vida. Tomando como referência as breves discussões levantadas, partimos do pressuposto de que o texto oral, favorece o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais. Acredita-se portanto, que, as crianças que possuem um amplo acesso aos textos orais através da contação de histórias terão maiores avanços na aquisição da leitura e da escrita. Em nossas reflexões, nos apoiaremos em teóricos como: (MARCUSCHI, 2010), (COELHO, 2000/2005), (ZUMTHOR, 1997), (MARTELOTTA, 2009), (SOARES, 2003, 2004), (KLEIMAN, 2009), (GADOTTI, 1988), (ABRAMOVICH, 1993), (BETTELHEIM, 2002) dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: contação de histórias, leitura, performance, tradição oral.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre o processo de aquisição da linguagem nas modalidades falada e escrita não foram inauguradas recentemente, no entanto, nas últimas décadas, está havendo um aumento considerável nas pesquisas que se propõem a analisar esse processo, a exemplo de: Martelotta (2009), Soares (2003, 2004), Kleiman (2009), dentre outros. Inúmeros são os motivos que remetem à essa incessante atenção dada ao tema e um deles, é a constante divulgação dos baixos índices alcançados por estudantes brasileiros em testes de proficiência de leitura e escrita.

Segundo Soares (2004), esse fracasso se revelava anteriormente, apenas na etapa inicial do ensino fundamental, em avaliações internas à escola. Hoje, esse fracasso se revela em avaliações externas à escola, que vai desde exames estaduais (Sistema de Avaliação da Rede

Estadual de São Paulo – SARESP; Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE), nacionais (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE) a internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA). Cada um desses se dirige a um grupo diferenciado de estudantes e, portanto, a uma faixa etária específica que vai das classes iniciais de escolaridade aos cursos universitários.

Segundo Marcuschi (2010, p. 37) "o trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia-a-dia. Pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero".

Diante disso, consideramos que desde a educação infantil a criança deve ter oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem da leitura e escrita. É função da escola, estimular no aluno, o gosto e o prazer pela leitura, que deve ser disponibilizada em sala de aula de maneira atraente, prazerosa e significativa, devendo estar desvinculada da obrigatoriedade (TORRES & TETTAMANZY, 2008) e assim posibilitando que os alunos avancem no processo de apropriação da leitura e da escrita alfabética.

A contação de histórias é um dos caminhos viáveis, mas, muitos educadores ainda não descobriram o quanto as histórias podem ajudá-los e não vêem as várias possibilidades de uma boa história (TORRES &TETTAMANZY, 2008). Segundo Bezerra & Rodrigues (2010) infelizmente, em salas de alfabetização, a finalidade do trabalho com gêneros orais ainda está voltada unicamente para o domínio que a criança ainda não concretizou, a escrita, ou seja, partindo da escrita, para a fala, capacidade já adquirida por crianças em processo de alfabetização.

Assim, se faz necessário que o professor alfabetizador privilegie os aspectos ligados à oralidade no processo de construção da escrita, uma vez que esta última possui certas peculiaridades que envolvem o conhecimento linguístico, o uso da fala e sua relação com a escrita. É imprescindível que esses professores desenvolvam uma alfabetização mais democrática garantindo que as crianças oriundas de classes populares se apropriem da linguagem escrita e ampliem seus conhecimentos acerca da língua oral e saibam utilizá-la nos mais variados contextos sociais**.**

Tomando como referência as breves discussões levantadas, partimos do pressuposto de que o texto oral como objeto de ensino, favorece a compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais. Por ser um gênero popular, o trabalho com os contos de fada em sala de aula pode se tornar mais fácil, pois desde cedo a crianças têm contato com ele em diferentes situações de sua vida. Nesse caso, acredita-se que, as crianças que possuem um

amplo acesso aos textos orais através da contação de histórias em performance mostrarão maiores avanços na aquisição da leitura e da escrita.

2. LINGUAGEM

A comunicação é muito mais do que troca de informações, é uma necessidade básica do ser humano, que está ligada à sua própria vida (SCHNEID, 2011). O homem é um ser social que se constrói e se constitui através das interações e da relação dialógica (MELLO, 2008). Um dos elementos fundamentais para a vida em sociedade é a linguagem, pois é através dela, que o homem expressa suas ideias e interage com outros indivíduos, construindo, assim, seus conhecimentos acerca do mundo (MARTELLOTA, 2009).

Silva (2008, p.15) define pois a linguagem como "a capacidade de expressar, de simbolizar e comunicar ideias, sentimentos, sensações... enfim, de dizer o mundo. Portanto, aquilo que existe de mais humano no homem". De acordo com Alkmim (2005) "Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano".

De acordo com Lucchesi (2011, p. 238)

> Em sua dimensão psíquico-biológica, a linguagem é um conjunto de propriedades mentais inatas que faz parte do patrimônio genético da espécie humana, o que torna qualquer ser humano, ao nascer, o falante potencial de uma língua natural. Em sua dimensão sócio-histórica, todas as línguas humanas são criações coletivas, e assim sendo suas características particulares são, em alguma medida, determinadas pela rede de relações sociais em que elas se formam.

A construção da linguagem ocorre pois, em um processo de aproximação sucessiva com a fala do outro. Muito antes de entrar na escola, a criança tem muitas experiências com o universo linguístico. Ela escuta histórias, participa de conversas com pessoas próximas, escuta músicas, vê TV, entre outras situações cotidianas de linguagem; através desses mecanismos, a criança vai construindo a estrutura da linguagem oral (BESERRA & RODRIGUES, 2010).

O termo linguagem costuma ser associado a palavras como 'faculdade', 'capacidade', 'atividade', com foco ora na função cognitiva/biológica, ora na função comunicativa/social da linguagem humana. A linguagem é uma atividade cognitiva e discursiva, já que ela mantém um vínculo estreito com o pensamento e também estabelece a interlocução. Através dela "se estabelecem quadros de referências culturais [...] pelos quais se interpretam a realidade e as expressões linguísticas. [...] Como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato" (BRASIL, 1998a).

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe da aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo

contato com os demais falantes. É a partir desse saber linguístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural (BRASIL, 1998b)

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças, pois auxiliam na formação do sujeito, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento, ampliando assim, suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. A intervenção direta do adulto é necessária e determinante para a aprendizagem da criança (BRASIL, 1998c).

As sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita (SILVA, 2005). É imprescindível compreender como as crianças elaboram suas hipóteses durante a aquisição da escrita. Os possíveis erros cometidos pelas crianças são, na verdade, tentativas de acertos característicos da fase em que a criança se encontra dentro do processo da aquisição da escrita, são hipóteses que a criança experimenta ao escrever, e são estas hipóteses que darão ao professor o caminho para o estabelecimento da escrita na criança (BESERRA & RODRIGUES, 2010).

A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: alfabetização e letramento (SOARES, 2004). De acordo com Silva (2005, p.9), na atualidade, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, não atende adequadamente às demandas sociais. "é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, e preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas: é preciso letrar-se". As duas aprendizagens (alfabetização e letramento) se fazem simultaneamente e uma não é pré-requisito para a outra (SOARES, 2003, p.1).

Kleiman (2009, p.2) resssalta a importância do desenvolvimento de atividades letradas na sociedade atual:

> são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que lêem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada (KLEIMAN 2009, p.2).

Para Moreira (2011), já não basta uma alfabetização no sentido restrito da palavra, é preciso mais, ela tem que acontecer articulada com o letramento, pois diariamente surgem funções mais e mais específicas que exigem dos indivíduos a competência não só de ler, escrever e calcular mentalmente, mas principalmente de interpretar e (re) significar informações.

3. LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A oralidade e a escritura convivem lado a lado no lar, na escola e no lazer. Assim, "contação" e leitura complementam-se para estimular o gosto pelo literário (CALDIN, 2002).

A leitura é para além da linguagem verbal, é uma atividade que antecede à escrita, ocorre de modo exclusivamente humano, é fundamental para a fundação e a ampliação daquilo que chamamos conhecimento (FERREIRA, 2010). De acordo com Caldin (2002, p.32) "leitura implica incorporar o conhecido ao desconhecido; somar a experiência anterior a descobertas novas, conduzindo a questionamentos".

Ler é um processo contínuo que nunca se completa (CALDIN, 2002), é um exercício de compreensão que não tem fim na decodificação do que está escrito, mas no todo, e à medida que lemos, compreendemos cada vez mais o nosso mundo (TEXEIRA, 2010).

Sem leitura, não existe mundo humano e é, sem dúvida, a estratégia pedagógica mais eficaz e eficiente para a formação de sujeitos críticos, pois exige, dentre outros processos, a análise, a comparação e a associação de ideias atreladas aos nossos conhecimentos prévios, assim como o contato com novas informações que se transformarão em conhecimento na medida em que lemos (TEXEIRA, 2010). Gadotti (1988, p.17) associa o ato de ler ao ato de escrever como uma relação imutável, pois segundo ele:

> o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como 'perigo', 'atenção', 'cuidado', para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente (GADOTTI 1988, p.17).

Desde cedo, a criança deve ser estimulada pelo gosto da leitura, pois de acordo com Alves (2011), é até os sete anos de idade que forma este gosto pela leitura. A leitura em sala de aula deve ser disponibilizada de maneira atraente, prazerosa e significativa para o leitor ou a leitora, devendo estar desvinculada da obrigatoriedade. É função da escola, estimular no aluno o gosto pela leitura e um dos caminhos viáveis é, pois a contação de histórias (TORRES & TETTAMANZY, 2008), que segundo Zumthor (1997) deve ser através de performance.

As histórias são essenciais para o desenvolvimento da criatividade, da socialização, da linguagem, da expressão corporal e oral, da capacidade de opinar, argumentar e escolher, da coordenação motora, da expressão artística (BARRETO, 2003).

Torres & Tettamanzy (2008), argumentam que a contação de histórias agrada a todos sem fazer distinção de idade, classe social ou circunstância de vida. Não deve ser usada apenas

com o intuito de divertir e acalmar os educandos, podendo ser uma poderosa ferramenta a ser utilizada pelos professores no processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita.

> quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para trabalhar algum conteúdo programático, assim podendo aumentar o interesse pela aula ou permitir a auto-identificação, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos (TORRES & TETTAMANZY, 2008, p.3).

Muitos educadores ainda não descobriram o quanto as histórias podem ajudá-los e não veem as várias possibilidades de uma boa história (TORRES & TETTAMANZY, 2008). A prática da contação de histórias deve obedecer a critérios de escolha que variam de ocasião, fatores físicos, psicológicos à faixa etária. Saber escolher uma história é o primeiro passo para o sucesso (BARRETO, 2003, p.21). É necessário e imprescindível pois, ampliar o espaço da contação de história nas escolas, no trabalho efetivo dos professores, pois ela ajuda muito no aprendizado da criança, que precisa de imaginação para constituir-se com liberdade (ALVES, 2011).

4. LITERATURA INFANTIL

De acordo com Saccol & Comarú (2004), as histórias infantis estão presentes na linguagem oral e escrita por meio das tradições e anseios de um povo em sua trajetória de desenvolvimento e são importantes porque proporcionam o início da formação moral, social e literária da criança.

A literatura é uma linguagem específica que, dificilmente poderá ser definida com exatidão, pois expressa uma determinada experiência humana. Desde as origens aparece ligada à sua função essencial: atuar sobre as mentes. É através da literatura que os homens ampliam, transformam ou enriquecem sua própria experiência de vida. Podemos dizer então que ela visa alertar ou transformar a consciência crítica do leitor/receptor (COELHO, 2000).

O termo infantil associado à literatura não significa que necessariamente a literatura seja escrita para crianças, pois, "a palavra literatura é intransitiva e, independente do adjetivo que receba, é arte emoção e prazer" (COSTA, 2003, p.11).

> A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p.27).

A origem da literatura infantil hoje conhecida como "clássica" encontra-se na novelística popular medieval que tem suas raízes na Índia e constituiu-se como gênero durante o século XVII (COSTA, 2003). Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento de formação de valores e relações de poder, sob a justificativa de fornecer à criança uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta (COSTA, 2003). É pois, um gênero que se constrói através dos tempos (GREGORIN FILHO, 2009) e desde o seu surgimento apresenta um caráter de formação (FACCO, 2009).

O francês Charles Perrault foi um coletor e adaptador de contos populares no século XVII e é considerado o iniciador da literatura infantil. Seus contos são marcados pelo caráter moralizante através de uma literatura pedagógica que não se endereça à camada popular responsável pela criação dos contos. Ele coletava um tema popular e realizava suas adaptações, acrescendo-o de detalhes que respondiam ao gosto da classe social à qual pretendia endereçar seus contos: a burguesia. Ironizava as superstições populares e tratava o popular com distanciamento (CADEMARTORI, 1991).

Nesse período, a literatura veiculada para crianças e adultos era a mesma, não havia distinção por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas havia uma separação bastante nítida do público infantil em função das classes sociais às quais pertenciam. Os grandes clássicos da literatura infantil apenas eram lidos pelos indivíduos pertencentes às classes sociais superiores, enquanto que, os indivíduos inseridos em classes sociais inferiores não tinham acesso à leitura e à escrita, se limitavam a adquirir conhecimento através da literatura oral que se mantinha pela tradição de seu povo e veiculada pelos adultos (GREGORIN FILHO, 2009).

Não se via a infância como um período de formação do indivíduo, portanto, a criança era tratada como "um adulto em miniatura" (GREGORIN FILHO, 2009) e os primeiros textos infantis eram frutos da adaptação de textos escritos para adultos. Sua função básica era proporcionar a distração e o prazer das crianças em lê-lo, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido à essa função básica, a literatura infantil era tratada como um gênero menor até pouco tempo, e sua valorização como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis é recente (COELHO, 2000).

A redescoberta da Literatura Infantil ocorreu no século XX e foi propiciado através da psicologia experimental ao revelar os estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente, associando cada estágio à uma idade aproximada. A partir desse conhecimento adquirido à cerca do ser humano muda-se a concepção de criança (COELHO, 2000), "temos, hoje, uma concepção de criança e de seu universo como sendo um conceito que se constitui do

dialogismo", "criança para nossa sociedade é um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano" (GREGORIN FILHO, 2009, p.40).

> da mesma forma que o termo *infância* foi histórica e socialmente desenhado no tempo pelos fazeres e saberes da humanidade, a literatura destinada a essa infância também teve de se adaptar a essas metamorfoses na busca de diálogos mais amplos (GREGORIN FILHO, 2009, p.43).

A literatura infantil é carregada de símbolos e se constrói sob uma linguagem que opera por analogias e metáforas criando um sentido poético para as expressões. Oferece palavras carregadas de múltiplos sentidos, o que permite a criação de um outro mundo, análogo ao nosso, mais belo ou terrível do que o real. A forma de linguagem se consiste, pois, em uma das principais características da literatura infantil (COSTA, 2003).

5. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A oralidade, a leitura e a escrita são atividades integradas e complementares, sendo que o primeiro contato da criança com o texto se dá através da narração oral, independentemente de estar ou não vinculada ao livro. Mas, apesar de muitos contos terem chegado até nós pela escrita, sua sobrevivência na história deve-se à tradição oral (RADINO, 2001).

Durante séculos, a aprendizagem foi realizada através da transmissão oral e as histórias narradas foram, por muito tempo, a única forma de aquisição e transmissão de conhecimentos (formas orais) (ABREU et al., 2000), valores e regras sociais (RADINO, 2001) possibilitando a preservação da nossa cultura. Contar histórias é pois, a mais antiga e, paradoxalmente, a mais moderna forma de comunicação (PASSOS & GIROTO, 2010).

Através da mudança dos tempos, mudam-se os costumes. Com os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea, os atuais meios de comunicação e informação como televisão, o vídeo game e o computador prendem mais a atenção de grandes e pequenos do que o livro (MAINARDES, s/d).

Otte & Kovács (2008) nos alertam para o perigo da utilização desses meios de comunicação sobre o desenvolvimento do ser humano. Elas denominam esse perigo de individualismo ao expor que esses meios de comunicação tendem a abolir o diálogo em família. Nas palavras de Otte & Kovács:

> Em princípio isto é bom – o horizonte de conhecimentos é ampliado e está ao alcance de cada vez mais pessoas. No entanto, é preciso ver com muita sobriedade, que esses meios de comunicação e informação podem gerar graves problemas no desenvolvimento integral do ser humano. O perigo que nos ronda, chama-se individualismo. Crianças e adultos buscam e recebem as informações e os divertimentos, que a moderna tecnologia coloca ao alcance de todos, sem que para isso precisem envolver-se com os outros. A agitada vida profissional de nossa época

> faz com que no fim do dia todos estejam tão cansados que somente querem relaxar (OTTE & KOVÁCS 2008, p.1).

Otte & Kovács (2008) apontam outro grave problema, a diminuição da capacidade imaginativa, pois não existe diálogo entre os atuais meios de comunicação e informação e o ouvinte. Em suas palavras:

> Ao espectador e ouvinte cabe olhar e escutar em silêncio – e ai se alguém ousa falar ou fazer uma pergunta... [...] a história apresentada na TV ou em vídeo vem tão completa que não é necessário criar imagens e usar a fantasia para entendê-la. [...] nem mesmo é necessário usar a imaginação (OTTE & KOVÁCS 2008, p.2).

Na sociedade contemporânea em que muitas coisas tomaram novas formas e significados diferentes, o fascínio exercido pelas histórias sobre o homem não mudou, pois "quando se conta uma história lança-se um fio invisível que vai enredando o narrador ao ouvinte, pelas tênues tramas da narração" (MAINARDES, s/d, p.4). Trajano (2007) defende a contação de histórias como uma tradição que apesar de atualmente, se revestir de novos elementos pertencentes à nossa época, é uma tradição que jamais se perdeu e que ainda guarda toda a sua essência:

> contar histórias é uma tradição que continua viva e apesar de ter ganhado novos elementos necessários à nossa época guarda a sua essência exatamente como começou, ou seja, transmitindo conhecimentos, saberes, lendas, mitos de geração em geração. Os pais nunca deixaram de contar histórias aos filhos, nem os professores, nem as amas de leite, nem os avós, nem os tios e tantos outros. As crianças nunca deixarão de querer ouvir histórias. Há sempre alguém a contar uma história (TRAJANO 2007, p.14).

Ainda de acordo com Trajano (2007, p.20), a essência do conto está, pois na oralidade "assim como o homem, o conto não perde a sua essência que é a oralidade, nesse processo de mudança, ocorre uma nova roupagem ao conto de acordo com as necessidades que se justificam a região e ao público onde é contado".

6. ORALIDADE, ESCRITURA E PERFORMANCE

De acordo com Mello (2008) a oralidade e a escrita têm a mesma importância como duas modalidades de usos da língua, mas o estudo da oralidade dentro das atividades escolares se reveste de grande importância porque valoriza a textualização do aluno no seu cotidiano. Schneid (2011, p.13) evidencia a importância da oralidade para os seres humanos afirmando que:

> as comunicações não-orais abrem muitos caminhos e são muito ricas e significativas, como a gestual. Contudo, a comunicação que privilegia o som articulado tem importância especial. Onde quer que existam seres humanos, há linguagem e a oralidade resiste e vive (SCHNEID, 2011, p.13).

Caldin (2002, p.26), argumenta que é fundamental e necessário estabelecer as diferenças existentes entre as duas espécies de texto literário: o oral e o escrito. Ele ressalta que "a literatura oral implica na dualidade de sujeitos – de um lado, o autor/contador e de outro, o leitor/ouvinte. A literatura escrita inscreve três elementos: a escritura, o texto e a leitura". Teixeira (2010) ressalta ainda que, enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes.

De acordo com Caldin (2002), entre a escritura e a leitura há o distanciamento e a liberdade do leitor ao fazer uso da interpretação para completar o texto. Tanto o texto escrito quanto a performance são individualizados, a diferença é que, o primeiro concede estilo ao autor permitindo a liberdade de interpretação, enquanto o segundo não permite o distanciamento do texto escrito e o intérprete pode manipular a recepção. Este mesmo autor ainda acrescenta que, o discurso oral, se distancia em menor grau, pois condiciona o ouvinte ao entendimento do narrado através da entonação da voz, dos gestos e da forma de conduzir a narrativa.

Bakhtin (2000), chama a atenção para a importância dos gêneros do discurso para a a nossa comunicação verbal:

> Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhes o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim (...). Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 2000, p. 302).

Paul Zumthor em sua obra "Introdução à Poesia Oral" (1997) trata a oralidade como "como toda comunicação poética em que, pelo menos, transmissão e recepção passam pela voz e pelo ouvido (ZUMTHOR, 1997, p.34). Ele ressalta que: "A linguagem é impensável sem a voz [...] A voz ultrapassa a palavra, ela não traz a linguagem, a linguagem nela transita [...] As emoções mais intensas suscintam o som da voz [...] a voz é a palavra sem palavras" (ZUMTHOR, 1997, p.13-14).

De acordo com Zumthor (1997), oralidade não se reduz à ação da voz e implica em tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja gesto mudo, um olhar. Os movimentos do corpo são assim integrados a uma poética.

Na perspectiva de Zumthor, a contação de histórias deve se utilizar não só de palavras, mas de todo um cenário que envolve o intérprete que atua através da voz e do corpo para transmitir sua mensagem poética ao ouvinte. Essa mensagem é assim chamada de poesia oral, que torna-se teatro e está presente em cada performance.

A mensagem poética que é simultaneamente transmitida e percebida é denominada por Zumthor de performance. A performance está vinculada à completa interação entre intérprete, texto (poesia) e ouvinte. A relação entre ambos (intérprete e ouvinte) é imutável, pois só há intérprete se houver um ouvinte e vice-versa. (ZUMTHOR, 1997). A poesia é então o que é recebido pelo ouvinte, mas sua recepção é um ato único, fugaz, irreversível e individual, porque dificilmente a mesma performance é vivida de maneira idêntica, por dois ouvintes (ZUMTHOR, 1997).

Zumthor (1997) defende que o papel do intérprete é mais importante do que o do compositor, pois é a sua performance e o seu desempenho que propiciarão reações auditivas, corporais, emocionais do auditório, ou seja, do ouvinte. Desse modo a performance nunca será anônima, ao contrario da poesia oral que segundo ele, é anônima

Os gestos e voz do intérprete estimulam no ouvinte não só a recepção da poesia, mas, uma recriação desse universo significante que lhe é transmitido, o que lhe confere não apenas o papel de receptor, mas também o de coautor (ZUMTHOR, 1997).

> Assim, no trato com o texto da literatura oral é preciso ter-se a noção das suas especificidades, do seu modo de ser próprio. Diferentemente da escritura, o processo de criação do texto oral explora procedimentos que realçam a função da voz e os aspectos performáticos da comunicação, que suplementam a mensagem poética. Ainda é importante lembrar que em cada ato de recriação do texto memorizado, introduzem-se dados atualizadores da formação social que o recebe, garantindo-lhe sua funcionalidade como forma cultural de comunicação (ALCOFORADO, 2008, p. 115-116).

Percebe-se que, Alcoforado (2008) também ressalta sobre a importância do momento de recriação da mensagem poética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade globalizada na qual vivemos atualmente, de imensa mecanização, cujas transformações acontecem em segundos, onde o conhecimento e a informação chega a todos muito rapidamente através dos meios de informação e comunicação, torna-se indispensável o uso da leitura e da escrita em nossa vida cotidiana.

Demasiadamente fala-se em práticas sociais de leitura e escrita, contudo, observamos, que por vezes a riqueza de textos existentes na própria comunidade e no cotidiano do aluno,

expressados, por exemplo, através das brincadeiras, receitas, contação de histórias, etc é esquecido pela maioria dos professores. Os textos da oralidade valorizam a textualização do aluno no seu cotidiano e garantem que a cada vivência de expressão cultural, se criem e recriem novos espaços através das performances.

A escola deve propor na leitura o passaporte para a descoberta dos inúmeros mundos habitantes em nós mesmos. A contação de histórias é um instrumento de ensino que pode desencadear no aluno o gosto pela leitura e contribuir para sua formação cognitiva, afetiva, social e cultural, fazendo com que se torne um sujeito crítico e atuante na sociedade, com capacidade de transformá-la em um lugar melhor de viver.

A contação de histórias como mediação da aquisição da leitura e escrita em salas de aula é pois, indispensável, uma vez que parte do conhecimento de mundo da criança, ou seja, parte da riqueza de textos existentes na própria comunidade e no cotidiano do aluno, expressados, por exemplo, através dos contos, brincadeiras, receitas, lendas, parlendas, etc.

Em sala de aula, a contação de histórias através de performance é importante porque favorece não só a recepção da mensagem poética enviada pelo intérprete (educador) como estimula o imaginário do ouvinte (educando), fazendo com que ele estabeleça relações entre seu conhecimento já internalizado e o universo significante que ora lhe é transmitido se tornando assim um construtor de seus próprios conhecimentos.

Ao ingressar no cotidiano escolar, a criança já traz saberes de sua língua e essa variedade linguística que é própria de cada criança deve ser trabalhada da melhor forma possível pelo professor alfabetizador em sala de aula, pois aproximando-se do universo do aluno é que o professor pode e deve auxiliá-lo da construção de e reconstrução de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa; ARATANGY, Claudia Rosenberg; MINGUES, Eliane; DIAS, Marília Costa; DURANTE, Marta; WEISZ, Telma. **Alfabetização: livro do professor**. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 176 p. 2000.

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Literatura oral e popular. **Revista Boitatá.** n. especial, p. 110-116, ago-dez de 2008.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (orgs.). **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES Cláudia C. Gorte. A Contação de Histórias na Educação Infantil como Processo de Formação de Leitores. **Revista F@pciência.** Apucarana – PR. v.8, n.2, p.11 – 15. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO, Cíntia Costa. **A arte de contar histórias:** uma reflexão sobre a experiência com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. 2003. 22 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BESERRA, Carla Rhaissa Gonçalves; RODRIGUES, Josiane Paula. Gêneros orais na sala de alfabetização: Parlendas. **Educação & Docência,** Ano 1, n. 1, p. 63-73, jan/jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. 174p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. 253p.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil.** 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A Oralidade e a Escritura na Literatura Infantil: referencial teórico para a Hora do Conto. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia**, Florianópolis, n.13, p.25-38, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Patrícia de Fátima Abreu. **Os Contos de Fadas: de Narrativas Populares a Instrumento de Intervenção.** 2003. 73f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR, Três Corações. 2003.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente:** a temática homossexual na educação literária infantil. São Paulo: Summus, 2009.

FERREIRA, Hugo Monteiro, A prática do/a professor/a e a leitura: a reflexão na sala de aula. **Revista Encontros de Vista,** Recife, PE, p. 21-35, jan/jun, 2010 Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Hugo_Ferreira_Aleitura_em_sala_de_aula_e_a_pratica_pedagogica.pdf. Acesso em: 24/09/2011.

GADOTTI, Moacir. **O que é ler? Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil:** múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KLEIMAN, Angela. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada,** UNITAU. v. 1, n. 1, p. 1-10. 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: 27/09/2011.

LUCCHESI, Dante. Os Limites da Variação e da Variância na estrutura da Gramática. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, p. 227-259. 2ª p. 2011.

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **Arte de Contar Histórias: Uma Estratrégia para a Formação de Leitores.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf. Acesso em: 02/02/12.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). **Manual de lingüística.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009**.**

MELLO, Jeanne de Albuquerque de. Interferências da oralidade na produção escrita. **Revista Encontros de Vista,** Recife, PE, Ed. jan/jun, 2008 Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/INTERFERENCIAS_DA_ORALIDADE_NA_PRODUCAO_ESCRITA.pdf. Acesso em: 24/09/2011.

MOREIRA, Jaqueline Góis. A relevância do conhecimento sociolingüístico para a prática docente na alfabetização: do estatuto do erro ao reconhecimento da diversidade linguística. 2011. 73f. Monografia (Curso de Pedagogia). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Salvador/BA.

OTTE, Monica Weingärtner; KOVÁCS, Anamaria. **A Magia de Contar Histórias.** 2008. Disponível em: http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf. Acesso em: 02/02/12.

PASSOS, Thais Barbosa. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Leitura e Contação de Histórias para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Um Relato de Experiência. In: Seminário de Direitos Humanos no Século XXI, 6; Encontro de Direitos Humanos da UNESP, 4. 2010, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2010.

RADINO, Glória. Oralidade, um estado de escritura. **Revista Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 6, n. 2, p. 73-79, jul./dez. 2001.

SACCOL, Angela Link; COMARÚ, Patrícia do Amaral. Os Contos de Fadas no Processo de Aprendizagem. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, v. 5, n. 1, p. 129-140, 2004.

SCHNEID, Jucelma Terezinha Neves. **A arte de contar histórias e a formação de novos leitores em múltiplos suportes.** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo - UPF, Passo Fundo. 2011.

SILVA, Ceris Ribas da. Os fundamentos da prática de ensino da alfabetizacão e do letramento para as criancas de seis anos. IN: **Alfabetização e Letramento na infância.** Salto para o Futuro: Ministério da Educação. Brasília, DF, Boletim 09, p. 07-12, Jun. 2005.

SILVA, René Marc da Costa. (Org). **Cultura Popular e Educação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. 246 p. - (Salto para o futuro).

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica.** v. 9. n. 52, p.15-21, jul/ago. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25. p. 5-17. jan/fev/mar/abr 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 28/09/2011.

TEXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. Textos Literáros na Formação do Leitor. In: **Literatura e Neoleitor.** Salto para o Futuro: Ministério da Educação. Brasília, DF, Boletim 08, p. 14-19, Jul. 2010. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10273208-LiteraturaNeoleitor.pdf. Acesso em: 24/09/11.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato, Contação de histórias: resgate da memória e estimulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas.** Porto Alegre, v. 04, n. 01, 08 p., jan/jun. 2008. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/5844/3448. Acesso: 25/09/2011.

TRAJANO, Rosângela. **Efeitos educacionais e terapêuticos da contação de histórias**. 2007. Disponível em: http://www.youblisher.com/files/publications/29/171108/pdf.pdf. Acesso em: 26/09/2011.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução a Poesia Oral.** São Paulo: Hucitec, 1997 (tradução de Jerusa Pires Ferreira).

O PIBID E O GÊNERO DISCURSIVO RELATO PESSOAL EM PRÁTICA ESCOLAR EM LÍNGUA PORTUGUESA

Francisca das Chagas Nobre de Lima
Escola Estadual Berilo Wanderley (EEBW)

Resumo

Neste artigo, abordamos alguns aspectos relativos ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o subprojeto de Língua Portuguesa desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Escola Estadual Berilo Wanderley em 2012, no Programa: Ensino Médio com uma turma do 1º ano, sob a perspectiva do gênero discursivo relato pessoal como organizador de prática escolar no ensino da língua materna. Para tanto, fundamentamo-nos principalmente nos aportes teóricos bakhtinianos (2009, 2010a, b e c), como também em outros desenvolvidos por Geraldi (2006, 2010), Lopes-Rossi (2011), entre outros.

Palavras-chave: PIBID. Gênero discursivo. Ensino de Língua Portuguesa.

1 Introdução

Discutimos neste artigo alguns aspectos concernentes à natureza dos gêneros discursivos, os quais, para Bakhtin (2011), estão presentes nas vidas dos sujeitos nas variadas esferas comunicativas, considerando os seus usos nas práticas sociais cotidianas dos falantes, por meio de enunciados diversos (orais e escritos, "concretos" e "únicos"), visto que eles remetem ao mundo em que vivemos, vão sendo materializados a partir da realidade que rodeia o sujeito e o conduzem a outras realidades existentes ou imaginadas.

Em outras palavras, isso só é possível, de acordo com Silva (2007, p. 85), porque "[...] o mundo não está acabado, ao contrário, é construído por meio dos sujeitos, e esses, por sua vez, se constituem ao se lançar um para o outro em busca de sentidos", uma vez que são constituídos pela linguagem, a qual, segundo Bakhtin (2009, 2011) e o Círculo, precisa ser pensada em suas múltiplas manifestações. Sob essa ótica, destacamos o trabalho com o gênero discursivo relato pessoal em prática escolar no ensino de Língua Portuguesa.

A prática escolar com esse gênero foi realizada durante algumas ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Berilo Wanderley, localizada em Natal/RN, com os alunos do 1º ano do

Programa: Ensino Médio em 2012. Nesse sentido, procuramos conceber o texto como enunciado concreto que abriga discursos, os quais o constituem, bem como remetem à autoria individual ou coletiva; eles apresentam destinatários reais ou imaginários; circulam dentro e fora da esfera educativa, como também vão evidenciando a relação dos estudantes com o mundo, por meio de valorações atribuídas nos discursos pelos discentes nas suas constitutividades.

Essa noção de constitutividade pelos educandos contém algumas implicações, de acordo com Geraldi (2010), tais como: 1) a necessidade de existir espaço em que ela seja efetivada pelo sujeito; 2) é preciso conceber que o sujeito é um ser inconcluso/inacabado; 3) o processo de constituição requer ações voltadas para a interação entre o "eu" e o "outro"; e 4) nem sempre pode existir um ponto comum para as explicações.

Todos esses aspectos remetem ao fato de que é fundamental compreendermos o educando como alguém inserido em práticas discursivas variadas, nas quais podem acontecer conflitos e tensões, bem como a transgressão da leitura para a escrita sob a perspectiva da Linguística Aplicada, como também a arena dialógica de vozes, por meio do discurso como processo constituído por outros discursos. Tudo isso nos conduziu a desenvolver um relato de experiência ancorado numa pesquisa-ação de orientação sócio-histórica (ROJO, 2006; FREITAS, 2007).

Assim, a (re)configuração da sala de aula passa pela flexibilidade das fronteiras entre o espaço e o tempo na contemporaneidade, caracterizada pelas mudanças nas relações sociais entre professor e aluno, como também pelo fato de a linguagem e a realidade serem concebidas como pontes que estão inter-relacionadas, visto que as experiências que perpassam nesse meio são permeadas pela linguagem.

E, neste artigo, para melhor entender esses constituintes, foi que o estruturamos em três partes: 1) O Pibid e o projeto de Língua Portuguesa em que focalizamos alguns constituintes nesse sentido, como também acerca do Programa: Ensino Médio Inovador no qual esse está inserido; 2) O gênero discursivo relato pessoal em prática escolar em Língua Portuguesa. Desses relatos, selecionamos dois textos produzidos por alunos, nos quais analisamos alguns aspectos relativos às práticas sociais desses sujeitos; e 3) tecemos considerações finais nas quais evidenciamos a relevância de que sejam desenvolvidas práticas linguísticas sob a perspectiva do gênero discursivo como organizador das atividades de leitura, escrita, oralidade e gramática na esfera educativa.

2 O Pibid e o subprojeto de Língua Portuguesa

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, está vinculado ao Ministério da Educação, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, à Diretoria de Educação Básica (DEB) e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e tem como objetivos contribuir para que os graduandos de algumas licenciaturas atuem durante o seu processo de formação em escolas públicas brasileiras, a fim de que eles possam estabelecer relações entre teoria e prática, bem como conheçam melhor a realidade da esfera educativa na qual estão inseridos.

Nesse sentido, essa esfera é a Escola Estadual Berilo Wanderley, nas turmas do 1º ao 3º ano do Programa: Ensino Médio Inovador. Nesse ambiente, é que vêm sendo desenvolvidas atividades com gêneros discursivos variados pela professora-supervisora e pelos bolsistas desse Programa, por meio de práticas linguísticas, as quais são planejadas semanalmente, considerando as especificidades de cada turma com a qual trabalhamos.

A iniciação à docência nesse subprojeto está fundamentada em práticas discursivas respaldadas nos pressupostos bakhtinianos, principalmente em uma concepção de linguagem como interação verbal, por meio das relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se comunicam nas diferentes esferas humanas, como também na concepção de "sequencia didática" proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e nas orientações desenvolvidas por Lopes-Rossi (2011) para a prática com a leitura e a escrita na escola.

As ações desse projeto são organizadas sob as perspectivas de atividades variadas com gêneros discursivos, para que haja um convívio com a linguagem escrita, que passa pela criação de condições para que o discente possa lidar com os diferentes recursos linguísticos; para que também seja possível (res)significar as práticas de ensinar e aprender a escrever na sociedade atual e, por conseguinte, conduzir os estudantes a compreender as diferenças existentes nas formas de elaboração oral e escrita e existir a concepção de que o sujeito se constitui por meio da linguagem e é constituído por ela, como alguém que tem o que dizer e a razão para fazê-lo.

Em síntese, é imprescindível reconhecer a importância de o leitor entender o texto como um conjunto de relações significativas de acordo com a situação comunicativa e orientar atividades de leitura e escrita para o educando de modo a contemplar a organização do gênero discursivo e o uso dos recursos linguísticos em geral, para que ele possa refletir sobre as diferentes formas de dizer.

2.1 O Programa: Ensino Médio Inovador

A partir do ano de 2012, a Escola Estadual Berilo Wanderley passou a trabalhar com o Programa: Ensino Médio Inovador, o qual contempla uma carga horária diferenciada, porque o estudante frequenta as aulas dentro de um turno específico e vem no contraturno participar de algumas oficinas que são organizadas pela escola, de acordo com os macrocampos (Letramento e Leitura, entre outros) estabelecidos pelo Programa Direto na Escola (PDE) Interativo, vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Esse Programa procura estabelecer desafios relativos à universalização do Ensino Médio, enquanto um direito fundamental e capaz de assegurar o acesso aos saberes e aos diversos bens socialmente construídos aos sujeitos que dele participam, por meio da organização curricular fundamentada na interdisciplinaridade, a partir da qual vão sendo construídos conhecimentos que contemplam saberes, competências, valores, entre outros.

A estruturação operacional desse Programa é constituída por uma coordenação geral instituída pela Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/DCOCEB. 11, além de outros. Nesse sentido, em cada estabelecimento de ensino são escolhidos dois profissionais que estejam atuando nele para serem coordenador geral e professor-articulador (aquele que trabalhará diretamente com os docentes nas elaborações de metas e atividades em geral).

3 O gênero discursivo relato pessoal em prática escolar em Língua Portuguesa

Concebemos a sala de aula como contexto de circulação e produção de discursos, na qual a linguagem é compreendida como condição para a construção do mundo social, por meio dos discursos vão sendo constituídos os caminhos para as práticas linguísticas dos sujeitos. Nesse contexto, destacamos os alunos do 1º ano do Ensino Médio noturno, os quais participaram de ações realizadas na Escola Estadual Berilo Wanderley (localizada em Natal/RN) e que, no ano de 2012, trabalharam com o gênero discursivo relato pessoal, por meio de dois bolsistas e pela professora-supervisora de Língua Portuguesa. Tudo isso está respaldado numa noção de gênero discursivo na perspectiva das contribuições de Bakhtin e do Círculo.

Assim, a organização do trabalho com esse gênero discursivo trouxe contribuições significativas para todos os envolvidos nas práticas de leitura e escrita, como, por exemplo, as

possibilidades de os sujeitos começarem a se apropriar de outras formas de objetos de ensino no que concerne à maneira como eles iam se relacionando com as especificidades contidas no gênero relato pessoal; o envolvimento deles na maioria das atividades; além de observarem as transformações contidas na escrita e reescrita dos seus textos.

Por essa razão, é imprescindível entendermos que o trabalho com os gêneros discursivos na escola precisa se constituir como prática que conduza o discente a compreender que em cada esfera comunicativa eles apresentam características específicas, uma vez que são vistos como organizadores do conhecimento no ensino de Língua Portuguesa.

Dito de outra forma, a apropriação do conhecimento sobre o gênero relato pessoal pode estar associada à complexidade das atividades sociais em relação aos seus aspectos composicionais, às suas características; ao estilo, especificamente a sua configuração linguística e em seu aspecto temático, uma vez que estão vinculados à esfera de atividade social e ao contexto de circulação.

A esse respeito, Sobral (2009, p. 120) diz: "[...] Quando se produz um discurso, esse discurso circula em partes da sociedade, ou na sociedade como um todo, e é objeto de uma dada recepção", visto que ele apresenta diferentes possibilidades de se conceber o mundo e a sociedade, ou seja, surge de uma dada inserção sócio-histórica de discursividade.

Ao considerarmos todos esses aspectos, queremos pensar a linguagem em suas múltiplas manifestações, entendendo o texto como enunciado concreto, o qual abriga discursos que o constituem; o qual aponta para o fato de que a autoria pode ser individual ou coletiva e possui destinatários reais nas variadas esferas de circulação, o que nos motivou a desenvolver atividades com o gênero discursivo relato pessoal.

Inicialmente, pedimos que os discentes procurassem lembrar de uma fotografia ou imagem a qual havia representado um momento marcante na vida deles, atentando para os constituintes nela existentes. Depois, fomos introduzindo as atividades sob a perspectiva da "sequência didática" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; ANTUNES, 2007) no que se refere à noção de texto enquanto sequência, continuidade, progressão, dentre outros aspectos necessários, quais sejam: o tipo de texto analisado e como ele seria produzido; a importância de que fossem estabelecidas estratégias de interação com o possível interlocutor do texto de cada aluno, o leitor, e as vozes discursivas dos discentes.

Isso só é possível porque "[...] A consciência de si realiza-se e percebe-se sempre, tendo como pano de fundo a consciência que o outro tem dela (PONZIO, 2013, p. 296). Nesse sentido, há a necessidade de que o discurso seja reconhecido pelo destinatário indefinido, os possíveis leitores do texto.

Assim, ao organizarmos práticas linguísticas com esse gênero discursivo devemos pensá-las em função das intenções comunicativas nelas presentes, que requerem a participação ativa de interlocutores. Desse modo, a linguagem é compreendida como um sistema de significados socialmente construídos, porque ela é um constituinte intrinsecamente inserido na vida desses alunos em contextos específicos nos quais constroem relações sociais e se apropriam de objetivos comunicativos determinados. Esses, por sua vez, remetem à configuração do espaço escolar e às múltiplas vozes que compõem diferentes discursos fundamentados nas suas experiências enquanto sujeitos, conforme veremos nos textos dos alunos que analisaremos a seguir.

Quadro 01 – relato pessoal de um(uma) aluno(a) do 1º ano do Ensino Médio noturno

Fim de ano com os amigos

Era um dia de sábado, 31 de dezembro de 2011, quando, chamei minha prima para ir comigo em Coronel Ezequiel – um interior, que fica a 200 km de Natal, pois é onde moram os meus avós e minha mãe e, por isso, fomos passar o fim de ano com eles. Chegando lá faltavam 5 minutos para às 15h, estavam todos nos esperando. Quando cheguei me diverti muito com meu avô, porque ficamos relembrando os velhos tempos, quando eu tinha 10 anos e ele brincava comigo até me cansar e ir dormir, e foi o que aconteceu, acabei indo dormir.

Já tinha anoitecido, e lá estava eu sentada na calçada da igreja, sozinha. Nesta noite, eu estava um espetáculo, digna de ser admirada: cabelos lisos, escuros e soltos, vestia um belo macacão saruel preto com detalhes e um salto scarpin, momento em que resolvi sair em direção a uma pracinha, na qual estavam os meus amigos: Marcos, Diogo, Emanuel, Felipe, Léo, Juran, Dayane, Christinae e Ângela, que já tinham bebido bastante vinho e já começavam a falar besteiras, mas permaneciam animados.

Quando cheguei, todos eles me abraçaram, cai na gandaia, começamos a tirar fotos e mais fotos, dentre as quais a que eu mais gostei foi uma em que estamos juntos. Eu fiquei entre Ângela e Felipe, do lado de Felipe estava Christina, Emanuel ficou à direita de Christina e Diogo à sua esquerda, do lado direito de Diogo estava Marcos, Dayane estava à direita de Emanuel, enquanto que Léo e Juran decidiram ficar sentados no banco.

Faltavam exatamente 10 segundos para começarmos a contagem regressiva para acabar o ano, quando nós começamos a dizer juntos: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1... Feliz ano novo!

R. C. A. da S.

Ao observamos os fatos narrados nesse relato, percebemos que há a necessidade de existir um reconhecimento do sujeito pelo destinatário, o leitor, evidenciada pelo emprego de vários recursos linguísticos demarcadores, quais sejam:

1) os delimitadores do tempo em que a ação narrativa começa a ser desenvolvia (“Era um dia de sábado, 31 de dezembro de 2011”);

2) as afinidades que ela tinha no passado com o avô e que ainda permanecem presentes ("Quando cheguei me diverti muito com meu avô, porque ficamos relembrando os velhos tempos, quando eu tinha 10 anos e ele brincava comigo até me cansar e ir dormir, e foi o que aconteceu, acabei indo dormir");

3) a esfera e o campo em que a pessoa se encontrava e a forma ela se autodefine em relação à exotopia ("Já tinha anoitecido, e lá estava eu sentada na calçada da igreja, sozinha. Nesta noite, eu estava um espetáculo, digna de ser admirada: cabelos lisos, escuros e soltos, vestia um belo macacão saruel preto com detalhes e um salto scarpin");

4) a presença do discurso de outrem (os amigos e os avôs), isto é, a relevância que eles têm no contexto do relato desenvolvido por ela;

5) o deslocamento da alteridade do eu (sujeito narrador-personagem) no que concerne à consciência de si mesmo ("Quando cheguei, todos eles me abraçaram, cai na gandaia, começamos a tirar fotos e mais fotos, dentre as quais a que eu mais gostei foi uma em que estamos juntos");

6) é estabelecida uma articulação entre os dois mundos contidos na produção textual: o mundo da vida (os discursos que são determinados experiências sócio-históricas do sujeito) e o mundo narrado (no qual vai revelando uma posição ideológica);

7) e as realizações dos fatos dentro de um processo de mudança de um ano chegando ao final e, outro, surgindo com novas perspectivas ("Faltavam exatamente 10 segundos para começarmos a contagem regressiva para acabar o ano, quando nós começamos a dizer juntos: "10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1... Feliz ano novo!".

Esses aspectos, no que concerne à sala de aula, acontecem dentro de um espaço e tempo no processo de ensino-aprendizagem em que, muitas vezes, o trabalho com a língua materna e a leitura na escola estão limitados ao estudo dos constituintes gramaticais, apesar de termos a necessidade de perceber "[...] que uma língua é muito mais do que uma gramática. Muito mais mesmo. Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática" (ANTUNES, 2009, p. 13), quando existir a compreensão de que linguagem e língua são realidades indissociáveis.

Quadro 02 – relato pessoal de um(uma) aluno(a) do 1º ano do Ensino Médio noturno

Meu casamento

Meu esposo eu conheci através de Santa Terezinha, a santa das rosas. Sempre fui muito católica, até que um dia comecei a fazer a novena dela e 7 dias depois eu recebi uma linda rosa vermelha. Eu tinha sonhado com uma pessoa de roupa branca, ao lado de um orelhão com rosas chamadas de "boa noite".

Começamos a namorar, alguns meses depois, ele me deu uma corrente de ouro com uma rosa e eu dei uma medalhinha de Santa Terezinha. Teve noivado também, quando foi realizado o pedido ao meu pai e a minha mãe, coisa que hoje não acontece mais.

Depois de 7 anos de namoro veio o casamento, com bastante dificuldades, pois faltava um mês para o meu grande dia, quando ele compra um lindo fusca, que só pegava no empurrão, andava 1 metro e parava, e, para terminar de completar, ele bateu em outro carro, como vamos fazer: consertar o carro ou adiar o casamento? Como iremos para a igreja? De fusca ou não?

Foi quando ele me disse que para tudo há um jeito, vamos ter calma: eu pedi as contas do trabalho e com R$ 500 reais fizemos milagre, tudo foi muito engraçado, até a festa, só tinha o bolo, carne de sol, carneiro e macaxeira, esta foi a grande festa.

Parar terminar de completar meu tio foi nos deixar na praia em um Chevette, ah! não sei o que foi pior: se o fusca ou o Chevette, este estava ainda mais pra lá do que pra cá. Chegamos ao destino de 1h hora da manhã e percebemos que tínhamos esquecido as bolsas. Ah! Este casamento foi uma grande comédia, mas tudo deu certo.

Hoje temos, 7 anos e 8 meses de casados, não tivemos filho ainda e vivemos na igreja, participamos do grupo de casais e somos muito felizes, graças a Deus.

Esta história é toda real, uma história de grande amor, carinho e respeito para toda vida.

L. da S. S.

Por se tratar de um gênero produzido em primeira pessoa, as escolhas linguísticas vão desencadeando a forma como a estudante consegue falar de si mesma a partir de momentos vivenciados por ela, especificamente no contexto do seu casamento, ao narrar os acontecimentos relativos às fases em que os fatos aconteceram na sua vida, quando tem a possibilidade de escolher o que quer ou não escrever no seu texto.

É por meio dessas escolhas que são estabelecidas relações entre o passado e o presente, revelando valoração positiva frente aos contextos em que os fatos aconteceram, como também sobre os saberes que vão sendo constituídos continuamente. Os conhecimentos da discente, também vão sendo organizados em diferentes momentos da sua vida por meio da linguagem, sinalizando que o social não é determinado, mas constituído, porque foi transformado em determinado ponto de vista ao qual é atribuída uma entonação, principalmente a partir dos empregos dos signos linguísticos, os quais remetem à construção de uma identidade social, refletindo o que ela é, constituída por um discurso ideológico e possível de ser modificado no contexto em que é desenvolvido.

Os momentos vivenciados por essa educanda em diferentes situações – o noivado, os preparativos e a realização do casamento – como também as dificuldades enfrentadas e a comicidade com a qual tudo foi encarado, evidenciam a percepção sobre si mesma, especialmente os fatos relativos às várias fases pelas quais passou até chegar à concretização dos seus objetivos, quando passa a estabelecer relações entre o passado e o presente, as quais revelam valoração positiva do "eu" para o "outro".

A esse respeito, Geraldi (2010a, p. 129) diz: "A leitura pressupõe a escritura. E a escritura exige-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos", que vão assumindo diversas perspectivas pelo sujeito na busca pelo diálogo com o outro. Desse modo, o possível leitor do seu texto trará as suas contrapalavras, que poderão resultar em diferentes atividades responsivas ativas: divergências, convergências, embate, questionamento, recusa, pelo fato de ser caracterizado pelas vozes sociais em diferentes situações comunicativas, por meio do entrecruzamento das variadas refrações sociais expressas nos enunciados.

Ao analisarmos os constituintes contidos nos dois textos, concordamos com Ponzio (2013, p. 304), quando defende que "[...] o diálogo subtrai-se ao envolvimento unidirecional da narração, na direção de uma conclusão", porque ele requer a participação do outro, por meio da inserção sócio-histórica de discursividade caracterizada pelas vozes sociais presentes, as quais vão ecoando a partir das réplicas estabelecidas entre os sujeitos. Além disso, para Gomes (2008, p. 68),

> [...] os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais são constituídos de duas partes inseparáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social: cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

Essas especificidades relativas a esses gêneros só acontecem porque o discurso é endereçado para outro, sem o qual ele não teria sentido, uma vez que a escolha desses gêneros precisa ser articulada a partir das finalidades e intenções do locutor, por meio das quais é possível experimentar a palavra dos personagens, de provocá-las, de colocá-las em contato com a voz do outro, as diferentes vozes sociais, as quais vão revelando posições ideológicas.

É importante destacar, ainda, que a ampliação da função do ensino de Língua Portuguesa, a do gênero discursivo como objeto organizador das práticas de ensino nas diferentes esferas sociais comunicativas, está ligada à produção de discursos e à constituição histórica do sujeito, uma vez que o desenvolvimento das práticas linguísticas nessa perspectiva

pode contribuir para que o sujeito seja capaz de estabelecer diálogos com os seus textos. Além disso, devem existir interlocuções contínuas no processo de ensino-aprendizagem e haver espaços para a inconclusibilidade do sujeito, pensada para além da escola e estejam respaldas nos saberes já existentes.

As organizações dos fatos narrados vão determinando as imagens que as discentes vão construindo sobre e elas nos dois relatos pessoais, uma vez que os tempos dos acontecimentos as interligam ao passado, ao presente ao futuro atual e ao que está por vir, revelando ser alguém com uma identidade definida frente ao mundo em que vive, visto que o modo de falar implica valor sobre o mundo e acerca de si mesma, a partir das influências das forças sociais sobre o seu discurso, segundo Bakhtin/Voloshinov (2009).

Esses discursos nas construções linguísticas presentes nos dois relatos pessoais focalizam a possibilidade de que sejam construídos espaços nos quais a linguagem possa ser concebida como atividade constitutiva do sujeito nas suas ações cotidianas. Deve existir, ainda, a tomada de consciência reflexiva frente ao futuro, quanto ao que há de vir no que diz respeito ao mundo que rodeia os dois discentes e, por conseguinte, pensar a relação que eles podem ter com os diferentes gêneros na sociedade contemporânea.

Outro aspecto a ser destacado é que a linguagem é compreendida nesses dois gêneros como sistema de significados socialmente construídos, porque ela é um constituinte intrinsecamente inserido na vida desses alunos em contextos específicos nos quais constroem relações sociais e se apropriam de objetivos comunicativos determinados. Assim, é fundamental entender o texto a partir das práticas sociais e culturais, uma vez que elas remetem à configuração do espaço escolar e às múltiplas vozes que compõem diferentes discursos fundamentados nas suas experiências enquanto sujeitos.

Assim, o espaço discursivo da escola e as vozes desses estudantes reportam-nos ao que Geraldi (2010a, p. 286) afirma: "[...] o ato consciente realizado pelo sujeito é fundamentado na sua relação com a linguagem. A língua penetra na vida e vida penetra na língua e esta se faz matéria da consciência de cada um", devido ao caráter ideológico do discurso a partir da relação entre o "eu" e o "outro". Para Barros (2007, p. 25), "A alteridade define o ser humano, pois o 'outro' é imprescindível para sua concepção é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro".

O "outro" no discurso e a procura da "palavra outra" (PONZIO, 2010) na escola pesquisada evidencia a importância de existir a necessidade de o saber institucional interagir com concepções desenvolvidas no cotidiano das relações sociais, uma vez que a alteridade é caracterizada pelo fato de que o "outro" precisa ser reconhecido pelo "eu" e vice-versa, bem

como pela escuta dessa palavra, o tempo em que ela é proferida/empregada, pois o destinatário dela implica ação respondente (o vínculo entre o uso da linguagem e a atividade humana).

Assim, as vozes nesses dois textos são orientadas para possíveis pontos de vista, uma vez que conforme defende Bakhtin (2010b, p. 223) "[...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros, e com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz [...]", pois, ao usarmos as palavras, procuramos a nossa voz e a sua orientação para outras vozes demarcadas pelas marcas discursivas empregadas, visando ao estabelecimento do diálogo, que é caracterizado pela alternância dos diferentes discursos circundantes nas esferas em que estão inseridas.

A orientação dialógica do discurso, para Bakhtin (2010b), é constituída pela fronteira do contexto no qual o sujeito está inserido Nesse caso, as produções textuais das alunas revelam a interação entre a assimilação do tempo, do espaço e de si mesmas como seres históricos e reais, que são reveladas pela linguagem, quando vão atribuindo variados sentidos aos fatos vividos por elas.

É, portanto, fundamental introduzirmos a construção de alternativas de ação, visto que o educador precisa conceber que as atividades de ensino devem oportunizar aos estudantes o domínio de outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação das formas de diferentes falares em cada situação comunicativa. Assim, é importante "[...] refletir sobre o 'para quê' de nosso ensino em relação ao fato de como conduzimos a nossa prática educativa" (GERALDI, 2006, p. 46), isto é, compreendê-lo como espaço de linguagem e construção de sujeitos.

A natureza social da linguagem, por sua vez, produz a subjetividade e a escola está inserida nesse processo, devendo o professor assumir um papel político. Em outras palavras, as posições do *eu* são construídas com o outro e são sempre mediadas pela linguagem, apesar desta, muitas vezes, constituir-se como meio de poder e afastamento na prática da leitura na escola.

Seguindo esse raciocínio, Souza (2002, p. 21) enfoca que é necessário existir o espaço para as vozes no contexto de sala de aula, porque, "[...] a mutabilidade da linguagem consiste na inesgotável possibilidade de atribuir novos significados aos mesmos elementos linguísticos em contextos social e temporalmente novos" por meio da linguagem como fenômeno social e da constituição do sujeito.

Nesse sentido, Antunes (2003, p. 69) compreende que "[...] O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se complementam neste jogo de reconstrução de sentido e das

intenções pretendidos pelo texto [...]", ao consideramos que o sujeito inacabado traz o seu repertório para dialogar com o texto e está se constituindo como tal no processo.

Desse modo, o professor, ao contemplar no ensino de Língua Portuguesa a perspectiva da prática da leitura como processo discursivo, precisa ultrapassar a configuração linguística do gênero e considerar os interlocutores envolvidos no processo comunicativo, como, por exemplo, fazer com que os alunos percebam as intenções implícitas pelo autor, o teor de dialogicidade da linguagem e compreendam que cada situação comunicativa é diferente, porque se fundamenta na materialidade da palavra, por meio das experiências desenvolvidas pelos sujeitos a partir da comunicação dialógica.

As vozes sociais e os valores precisam ser defendidos a partir de uma visão emancipatória de ensino de língua materna, entendendo que o movimento não é linear e, por isso, é fundamental existirem espaços para as resistências e propostas, começando pelas mudanças empreendidas pelo educador e pela conjunção da subjetividade dos agentes sociais inseridos no espaço escolar. Nesse sentido, é preciso que sejam contemplados aspectos, tais como:

a) um convívio com a linguagem escrita, que passa pela criação de condições para que o discente possa lidar com os diferentes recursos linguísticos;

b) procurar (res)significar as práticas de ensinar e aprender a escrever na sociedade atual;

c) conduzir os estudantes a compreender as diferenças existentes nas formas de elaboração oral e escrita;

d) existir a concepção de que o sujeito se constitui por meio da linguagem e é constituído por ela, como alguém que tem o que dizer e a razão para fazê-lo;

e) reconhecer a importância de o leitor entender o texto como um conjunto de relações significativas de acordo com a situação comunicativa;

f) orientar atividades de leitura e escrita para o aluno de modo a contemplar a organização do gênero discursivo e o uso dos recursos linguísticos em geral, para que ele possa refletir sobre as diferentes formas de dizer.

4 Considerações finais

Ao abordarmos aspectos relativos ao PIBID e às contribuições dos gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa, defendemos que a relação dos sujeitos com a palavra requer posicionamentos, isto é, a constituição de pertencimento por meio da subjetividade da linguagem. Isso implica em (re)atribuirmos sentidos às prática de leitura e escrita nas mais variadas esferas da atividade humana, o que vem exigindo a tomada de atitude por parte da escola e do professor de Língua Portuguesa em decorrência das mudanças acontecidas no contexto das relações entre o espaço e o tempo no exercício da docência e mobilizadas pela rapidez existente na constituição da modernidade.

Essa tomada de posição também precisa estar fundamentada no fato de que pensar práticas linguísticas com os gêneros discursivos é, sobretudo, compreendê-los como mediadores do conhecimento. Além disso, a diversidade de gêneros em sala de aula não significa quantidade exagerada de exemplares sem que os alunos internalizem suas características, seu conteúdo temático, seu estilo. Por isso, ao realizarmos atividades com tal gênero sob a perspectiva da sequência didática, objetivamos compreender quais saberes linguístico-discursivos eram possíveis de ser postos em prática.

Em outros termos, entendemos que todo gênero dirige-se ao outro (leitor), pressupondo a sua *alteridade* como expressão, como espaço de vozes sociais que atribuem sentidos e valores. É compreender, ainda, que a concepção de pertencimento pelo sujeito está associada ao fato de que a palavra é dirigida a alguém, que vai lhe conferir o sentido e o valor à palavra do outro dentro de um espaço e tempo (a constituição do ponto de vista axiológico), porque sem alteridade não existe valor estético.

Essas compreensões conduzem-nos ao entendimento de que o PIBID e as pessoas que atuam nesse Programa, na Escola Estadual Berilo Wanderley, só promoverão a transformação pensada no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para além da esfera educativa se forem adotadas novas perspectivas em relação ao convívio dos alunos com diferentes gêneros discursivos dentro e fora do ambiente escolar; como também remetem ao fato de que os resultados obtidos por meio de atividades com o gênero discursivo relato pessoal são significativas.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português:* encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lhud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: prefácio À edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do nosso Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Srpryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010b.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Crsitovão, CASTRO, Gilberto de (Orgs.); BRAIT, Beth [et al.]. *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 21-38. (Pesquisa; n. 32).

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In*:* FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa:* leituras de Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

GERALDI, João Wanderley. É possível investir em enunciações sem as garantias dos enunciados já firmados? In: MANFRIM, Aline Maria Pacífico. *Veredas bakhtinianas* – de objetos a sujeitos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006, p. 123-131.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens* – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, Luciana de; STATUZZA, Grenissa (Orgs.) *Círculo de Bakhtin:* teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a. p. 279-292.

GOMES, Gláucia Regina. Gêneros discursivos: instrumentos transformadores e constituidores de identidades. In: CASSASSOLA, Ana Paula; STALHAUER, André Stefferson [et ali]. *Janelas bakhtinianas* – refrações, reflexos e rascunhos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 67-78.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

PONZIO, Augusto. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos. Pedro & João Editores., 2013.

Programa: *Ensino Médio Inovador* – documento orientador. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em: 20/09/2012, às 20h.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 252-276.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero:* as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Série Ideias sobre linguagem).

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 21-26.

UM OLHAR PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS EM TURMAS DOS ANOS INICIAIS

Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira (PG – Unioeste);
Mônica De Araújo Saraiva (PG – Unioeste / bolsista CAPES);
Luciane Watthier (PG – Unioeste / bolsista CAPES).

Resumo: O trabalho com os gêneros orais em sala de aula representa um grande desafio para os procedimentos de ensino e aprendizagem de língua materna. Apesar de reconhecermos a necessidade do desenvolvimento de encaminhamentos adequados, nos deparamos com inúmeros desafios, tais como: falta de clareza teórica acerca da compreensão e reconhecimento dos gêneros orais, bem como a necessidade de redimensionar a formação continuada, buscando oferecer suporte ao professor no planejamento e, ainda, efetivação de ações coerentes no processo de ensino. Nesse sentido, tomando como parâmetro um grupo de estudo sobre gêneros orais, desenvolvido na região Oeste do Paraná, em parceria com UNIOESTE e AMOP, a partir do desenvolvimento de um projeto de pesquisa financiado pela CAPES[1], buscamos refletir sobre as teorias que abordam os gêneros orais, considerando a organização de um plano de trabalho elaborado e efetivado em uma escola, que atende alunos dos anos iniciais, envolvendo uma integrante desse grupo. Com essa finalidade fundamentamos nossas discussões em Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochínov (2004), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (1998), na perspectiva de ampliar nossos conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento a partir dos gêneros orais. Dessa forma, analisamos as contribuições do processo de formação continuada, tomando, como parâmetro, os desafios encontrados pelos professores, em sala de aula, no anseio de possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Acreditamos que estamos, assim, elencando aspectos fundamentais a serem considerados no trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais.
Palavras-chaves: Formação continuada; gêneros orais; alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

O trabalho com os gêneros discursivos vem, gradativamente, construindo sua história. Compreender essa caminhada significa, também, diagnosticar os avanços obtidos e os obstáculos ainda existentes no ensino de língua portuguesa, segundo os pressupostos da concepção Dialógica da linguagem, a qual tem Bakhtin como um de seus principais precursores.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa pressupõe trabalhar os conteúdos a partir do funcionamento real da linguagem, amparado em Bakhtin, quando afirma que "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos" (BAKHTIN 2003, p. 261). Isso demanda, por parte do professor, a compreensão dos subsídios teóricos para

[1] *"Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná"* (Observatório da Educação – ODEDUC). Trata-se de um projeto de pesquisa e de extensão, sustentado na temática formação continuada, voltado a professores da educação básica – anos iniciais – de sete municípios da região Oeste do Paraná, os quais apresentaram IDEB abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB de 2009. Tal projeto conta com fomento da CAPES/INEP, desenvolvendo-se em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel.

o planejamento de sua aula, de forma a explorar os gêneros discursivos como instrumentos a serviço da linguagem. Fala-se, assim, na importância de contemplá-los desde o seu processo de produção, circulação e análise do funcionamento dos mecanismos que lhe dão sustentação na relação dialógica e interacional, tendo em vista os diferentes contextos de uso nas práticas sociais. No ensino, essa compreensão perpassa pelos eixos da oralidade, da leitura e da escrita a partir dos usos sociais da linguagem.

De acordo com Marcuschi (2001), em nosso dia a dia falamos e escutamos muito mais do que escrevemos. Contudo, quando pensamos no ensino, a situação se inverte, prioriza-se mais a escrita do que a oralidade em sala de aula. Em contrapartida, percebemos que, mesmo diante dos avanços em relação ao estudo dos gêneros discursivos, ainda nos deparamos com situações em que o ensino da língua parte de frases soltas e de palavras descontextualizadas, desconsiderando-se, assim o caráter social da linguagem. Nesse sentido, Bueno assevera que,

> [...] é por meio dos gêneros que interagimos no oral e no escrito e não por meio de palavras ou frases soltas. Dessa forma, se queremos ensinar os nossos alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, precisamos ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação; assim, ensinando os gêneros, levaremos nossos alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem (BUENO, 2009, p. 10).

Portanto, se queremos formar alunos capazes de interagir socialmente é necessário dar-lhes condições de utilizarem os gêneros tantos orais quanto escritos, haja vista que para interagir socialmente não basta ao sujeito dominar apenas os gêneros escritos, se no seu dia a dia ele utilizará muito mais a fala do que a escrita. Nesse sentido, o sujeito pode em alguns momentos até organizar seu discurso por meio da escrita, no entanto, ele terá que dominar alguns elementos da exposição oral para transmitir o seu discurso.

Nesse contexto, estará o professor compreendendo a concepção de linguagem que fundamenta seu trabalho? Quais são as dificuldades encontradas, hoje, em relação aos gêneros orais? Quais são os encaminhamentos realizados nos processos de ensino e aprendizagem? A formação continuada tem contribuído diante das necessidades especificas na abordagem dos gêneros orais?

Com a pretensão de refletir acerca dessas indagações, organizamos esse texto da seguinte forma: iniciamos trazendo elementos teóricos que sustentam a nossa concepção de linguagem, relacionando-os aos documentos oficiais que norteiam a proposta pedagógica na região Oeste do Paraná; em seguida, tecemos uma reflexão sobre o trabalho com os gêneros

orais, dialogando com os processos de formação continuada e a efetivação de planos de trabalho nos processos de ensino e aprendizagem.

1. A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO TEÓRICO DA PESQUISA

As discussões teóricas, a partir da década de 1980, sobre o ensino de língua portuguesa buscam a superação do fracasso escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Na região Oeste do Paraná, essa luta não foi diferente: a proposta do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) foi um dos instrumentos que nortearam os processos de ensino-aprendizagem no empenho por mudanças frente à superação das concepções tradicionais e estruturalistas, nas quais a língua era tomada como um sistema pronto e acabado, desconsiderando o caráter dialógico da linguagem. Dessa forma, passamos a reconhecer, no ensino de língua portuguesa, a "necessidade de tomar o texto como núcleo do trabalho com a língua escrita, posto que é somente no texto que se pode apreender a significação de cada palavra que o compõe, e as significações resultantes das relações entre elas" (PARANÁ, 1990, p.35).

Essa nova compreensão exigiu outra nova postura diante do trabalho com a linguagem em sala de aula. A partir de então, considerando os postulados de Geraldi (1984), adotou-se a concepção interacionista de linguagem e instaurou-se um grande desafio para os professores e equipes pedagógicas, pois o trabalho com a língua, nessa perspectiva, exigia o trabalho com o texto para dar conta da dimensão de significação da linguagem oral e escrita em âmbito nacional.

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) lança os Parâmetros Curriculares Nacionais, e no volume dedicado à língua portuguesa é evidenciada a preocupação em garantir o uso eficaz da linguagem pelos alunos como instrumento para a progressão de seu processo de escolarização. Esse documento traz para discussão, embora de forma superficial, os gêneros discursivos no ensino da língua portuguesa, fundamentado, de acordo com os pressupostos disseminados por Bakhtin, na compreensão de que a língua é um "sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e sua realidade" (BRASIL, 1997, p.17).

Na região Oeste do Paraná, no ano de 2004, após discussões realizadas entre equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e professores da Rede Municipal de Cascavel, deu-se início a estudos com a finalidade de planejar a organização de um Currículo próprio. Isso aconteceu com o objetivo de traçar caminhos para a superação do "ecletismo decorrente

da união aleatória às preposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná" (CASCAVEL, 2008, p. 9). Após estudos, debates e reflexões, a conclusão foi "unânime em relação à necessidade de buscar a unidade de uma concepção teórica para toda a Rede" (CASCAVEL, 2008, p. 5).

Visando unificar a concepção de linguagem para toda a Rede buscou-se respaldo teórico nos estudos de Bakhtin para fundamentar a elaboração do Currículo e, assim, a linguagem passa a ser compreendida a partir das relações sociais, dessa forma, adota-se a concepção interacional de linguagem.

> Nessa perspectiva, Bakhtin aborda a linguagem em consonância com a materialidade da vida social. Desse modo, não a separa dos sujeitos reais e concretos: aos falantes não cabe o papel de meros usuários de leis e códigos de uma língua determinada. Tal concepção de mundo e que permeia a linguagem, compreende o homem como um ser que se constitui na e pela interação, ou seja, inserido na complexa rede de relações sociais dialógicas (CASCAVEL, 2008, p. 326).

Paralelamente, o Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) também iniciava estudos e discussões com representantes das equipes de ensino de cada município[2], com a finalidade de elaborar um Currículo para os municípios da região oeste do Paraná. Optou-se por um documento próprio, fundamentando a concepção de linguagem na concepção dialógica do discurso do círculo de Bakhtin. Desse modo, torna-se possível estabelecer um diálogo, entre esses dois documentos oficiais, em muitos pontos.

Compreender a trajetória histórica do ensino de língua portuguesa no município de Cascavel significa, também, compreender seu entorno, o que engloba avanços e desafios na efetivação da proposta curricular para, assim, traçar novos rumos, novos objetivos que contribuam no trabalho com os gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa. Frente a uma integração entre município, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e AMOP, a formação continuada representa um campo fértil nas reflexões, debates e no diagnóstico da realidade, traçando caminhos entre os campos teórico e prático.

Sustentados no pressuposto de que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN 2003, p. 261), compreendemos que a linguagem representa um instrumento social de interação presente nos diferentes contextos

[2] A região Oeste do Paraná é composta por cinquenta municípios e, desses, sete municípios (Lindeste, São José das Palmeiras, Braganey, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Ibema e Ouro Verde do Oeste) participam do Observatório da Educação (OBEDUC).

sociais, intermediando a interlocução entre os sujeitos, por meio de um sistema linguístico comum entre eles. Nessa perspectiva, Bakhtin reafirma que é a interação quem dá vida à língua: "A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (BAKHTIN, 2000, p. 282). Em outras palavras, Bakhtin nos leva à compreensão de que a linguagem não existe sem a interação. Então, como podemos ensinar aos nossos alunos a língua senão por meio de enunciados concretos, ou seja, de gêneros orais e escritos.

Nessa mesma perspectiva, Koch destaca que:

> A concepção de língua como lugar de interação, corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2009, p.15).

De acordo com essa concepção interacionista de linguagem, o trabalho com a língua só é possível quando os conteúdos estão ligados a uma significação maior de interação entre sujeitos socialmente definidos. Não se pode deixar de contextualizar o uso da língua, visto que cada momento exige uma participação diferente, de acordo com a posição social que assumimos e, consequentemente, adequações linguísticas para atender à finalidade de interação. Essa posição nos remete a escolhas, a decisões e a modos de participações diferentes, que refletem os arranjos linguísticos e as representações sociais.

Vale ressaltar que Bakhtin se opõe às correntes que negam o caráter dialógico da linguagem e sua natureza sócio-histórica e ideológica, por defender o caráter de interação social no qual, segundo ele:

> A verdadeira substância da língua 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 através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Em outras palavras, o autor defende a existência de uma língua oral e escrita que se realiza na relação interindividual, por meio de enunciados concretos que constituem a sua verdadeira realidade. Portanto, precisamos compreender os gêneros orais e escritos, como um instrumento histórico e social que requer tratamento adequado nos processos de ensino-

aprendizagem. Esse trabalho pressupõe, assim como toda produção, planejamento e intencionalidade, visto que compreende uma necessidade e um propósito de interação entre sujeitos.

Ao considerar a linguagem na perspectiva dialógica, conforme os pressupostos defendidos no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, ela deve ser considerada no âmbito do trabalho com "a oralidade, com a leitura, com a escrita, produção textual e com a análise linguística, considerando o processo de reestruturação de textos mediado pelo professor" (CASCAVEL, 2008, p. 328).

O contexto escolar, desse modo, deve ser compreendido como um espaço de excelência por promover processos concomitantes de ensino e de aprendizagem que possibilitem a articulação dos eixos de trabalho com a língua, a partir das manifestações sociais da linguagem na escrita, na leitura e na oralidade, possibilitando, ao aluno, a apropriação de seus modos sociais de manifestação, expressão e interação.

Assim, compreendemos que os gêneros discursivos representam um instrumento facilitador da nossa vida e dos processos pedagógicos, visto que, segundo Bakhtin (2003), eles nos permitem interagir de forma mais elaborada e socialmente reconhecíveis. Para utilizar a linguagem, com maior propriedade, precisamos dominar os instrumentos que promovam a interlocução na relação interativa entre sujeitos.

Nesse sentido, é importante organizar o trabalho para o ensino da língua a partir dos gêneros que circulam socialmente, pois eles materializam-na e facilitam a interação, portanto, devem ser tomados, também, como ponto de partida para o trabalho com a linguagem oral. Com relação a esse trabalho, Dolz e Schneuwly (2004) esclarecem que quando a criança se insere nas práticas educativas escolares, elas já apropriaram da linguagem oral. No entanto, ao trabalho educativo compete o ensino dos gêneros que estão ligados às situações mais formais.

2 GÊNEROS ORAIS: REFLETINDO SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS

Recorrendo a obra de Bakhtin (2003) percebemos que o autor faz referência ao trabalho com os gêneros tanto orais quanto com escrito. Assim, para o autor:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a qual efetua-se por meio de

> enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Em outros termos, em todas as esferas de atividade humana o sujeito se valerá de enunciados orais ou escritos para interagir socialmente, sendo que não há predomínio de um sobre o outro, pois é a situação social mais imediata que determinará a seleção do gênero e a sua vinculação oral ou escrita.

Dolz e Schneuwly (2004), ao abordarem a questão do trabalho com o gênero oral, pontuam que "[...] o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam. Salvo em casos bem particulares, aprende-se a falar antes de se aprender a ler e a escrever" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 126). Portanto, ao chegarem à escola as crianças já apresentam certo domínio da linguagem oral, sendo capazes, na maioria dos casos, de transmitir suas ideias, omitir suas opiniões ainda que de forma simplificada. Segundo os autores nos primeiros anos de escolarização, que compreende a pré-escola e o primeiro ano, há uma ênfase na exploração da oralidade, contudo, não se percebe uma continuidade nesse trabalho. Nesse sentido, é fundamental que a escola propicie momentos em que trabalhe com os alunos a elaboração de textos orais tendo em vista um determinado interlocutor, pois, como afirma Bakhtin:

> A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 112).

Os alunos precisam ter a consciência de que diante de uma situação de interação, o interlocutor é real e faz parte de um contexto social. Dessa forma, cabe ao locutor selecionar suas palavras levando em consideração o sujeito a quem dirigirá o seu discurso, pois as palavras usadas para interagir com um membro da família certamente não serão as mesmas utilizadas em uma conversa com uma autoridade, por exemplo.

Segundo Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel a aprendizagem "ocorre por meio da mediação entre o aluno (sujeito) e o conhecimento (objeto)" (CASCAVEL, 2008, p.44). Essa mediação, por sua vez, deve ser uma ação intencional e planejada, de forma que o trabalho com os gêneros discursivos possa mediar conscientemente os conteúdos linguísticos nele presentes. Busca-se, pois, a apropriação dos signos, social e

historicamente produzidos pela humanidade, de forma eficaz e consciente para que o aluno possa interagir socialmente, utilizando tal conhecimento em situações reais.

De acordo com esses pressupostos, tanto a linguagem escrita quanto a oral necessitam de encaminhamentos metodológicos específicos, atribuídos pela singularidade de cada eixo, pois representam contextos específicos de interação. Essas diferenças estão relacionadas ao contexto e às condições de produção, à circulação e aos sujeitos envolvidos nesse processo. A linguagem oral envolve a interação face a face entre interlocutores, posto que o momento da produção e circulação normalmente ocorrem em tempo concomitante.

Segundo os currículos das escolas públicas municipais da região Oeste do Paraná (AMOP, 2008), os encaminhamentos didáticos no processo de ensino nos eixos da escrita, leitura, oralidade, apropriação do sistema de escrita alfabética, análise linguística e produção oral e escrita, "não devem ser trabalhados separadamente, mas sim, de forma articulada" (AMOP, 2008, p.150). Isso porque não são conteúdos dissociados: ambos implicam a existência do outro e refletem as condições e propósitos relacionados ao uso social da língua.

Partindo do princípio de que apropriação do conhecimento exige uma ação mediadora e constante aprofundamento teórico, socializamos encaminhamentos realizados em um Grupo de Estudos de Língua Portuguesa (GELP)[3]

No momento de discussão e estudos, participaram professores de vários municípios da região Oeste do Paraná, dentre eles aqueles que integravam o projeto de pesquisa. No decorrer dos encontros aconteceram estudos teóricos (Bakhtin, 2003; 2011; Geraldi, 1984; Dolz e Schneuwly, 2004, entre outros) e atividades práticas, buscando orientar o professor quanto à necessidade do trabalho com os gêneros orais e a articulação de encaminhamentos adequados.

Foram, além disso, explorados alguns gêneros orais (debate, convite, seminário, recado, aviso, agradecimento, contação de história, entre outros), frente às possibilidades de concretização de encaminhamentos em sala de aula. Entre as atividades desenvolvidas, foi solicitada a apresentação de um plano de trabalho para ser aplicado aos alunos dos anos iniciais, envolvendo conteúdos referentes ao eixo da oralidade, num diálogo entre a teoria e a prática.

Reorganização De acordo com o trabalho realizado, fomos direcionados à compreensão da necessidade da articulação das ações com um planejamento consciente a cerca dos gêneros orais, pois, apropriar-se dos instrumentos de interação é sair da condição de sujeito

[3] Trata-se de um trabalho voltado para a formação continuada dos professores de anos iniciais que contou com o apoio da AMOP, UNIOESTE e CAPES, sob a coordenação da professora Terezinha da C. Costa-Hübes, realizado no ano de 2010, com carga horária de 80 horas em formação continuada que teve como, foco, o trabalho com os gêneros orais e as atividades de análise linguísticas. voltado para a formação continuada dos professores de anos iniciais

particular e imergir no social, pois precisamos (re)significar socialmente fazendo o uso dos signos sociais. Isso se justifica porque é na relação interindividual, que se torna possível construir novas relações dialógicas por meio da linguagem. Dessa forma, segundo Bakhtin, "a palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da alma do falante, não pertence apenas a ele" (BAKHTIN, 2003, p.327).

Entre os gêneros possíveis de serem explorados na oralidade, esses conteúdos, destacamos a contação de histórias, haja vista que esse gênero permite ao professor criar formas de contar uma história utilizando-se dos mais variados recursos como fantoches, ilustrações, slides, entre outros. Esse gênero também favorece a interação entre o professor e os alunos. No momento da contação, os alunos podem ser estimulados a fazer previsões sobre a história e o professor pode criar um suspense sobre o final. Além disso, há o desenvolvimento da atenção voluntária e isso favorece o aprendizado. Segundo Costa-Hubes (2010) o trabalho com esse gênero requer a exploração de elementos básicos relacionados à situação de produção, tais como:

a) O que? (Escolha de uma história: conto, conto de fadas, etc.);
b) Para quem? (A definição dos interlocutores, colegas, pais, comunidade, etc.);
c) Por quê? (O esclarecimento do propósito da contação);
d) Como? (Contação, dramatização, individual, em grupo e a articulação de elementos sensibilizadores próprios dos gêneros: entonação, ritmo, expressão facial e corporal, etc.);
e) Quando? (Em qual momento, dia, hora, mês).
f) Duração? (Quanto tempo vai ter para desenvolver a atividade a que se propõe).

A partir da contextualização e definição da situação de produção, é o momento de refletir sobre a função do trabalho educativo, pois deve promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, há que se pensar nas formas de avaliação, de modo a contribuir com a apropriação do conhecimento. Com esse propósito, Costa-Hübes (2010) organizou um instrumento de análise, com o objetivo de contribuir com o professor na organização de um parecer descritivo das apropriações dos alunos e a sinalização dos aspectos a serem retomados.

Quadro 2 - Instrumento de análise de gêneros orais

MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO – MDG – 5/5/2011*			
1º QUADRO: ANÁLISE DO CONTEXTO/DA SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO			
Contexto Físico de Produção			Gênero: .....
O lugar de produção (contexto físico imediato)			
O momento de produção (contexto histórico imediato)			
Locutor/Autor/Emissor			
Interlocutor			
Contexto Sócio-Subjetivo e Produção			
O lugar social da interação (escola, família, palanque, igreja etc.)			
O momento histórico da interação (contexto mais amplo)			
A posição social do locutor (pais, professor, jornalista, aluno etc.).			
Meio de veiculação.			
A posição social do interlocutor (professor, aluno, médico etc.)			
Objetivo (efeito que o locutor deseja produzir sobre o destinatário)			
O conteúdo temático			
O suporte/veículo de circulação			
2º QUADRO: ANÁLISE DO PLANO TEXTUAL GLOBAL/ORGANIZAÇÃO GERAL DO TEXTO			
Plano textual global	**Análise**		
Superestrutura textual	Capacidade de linguagem	( ) Narrar ( ) Relatar ( ) Argumentar ( ) Expor ( ) Prescrever ações Apresenta o domínio de capacidade que o gênero requer?	
	Como é feita a abertura?		
	Como se dá a manutenção?		
	Há fechamento? Como é feito?		
	Sequência discursiva/tipologia predominante	( ) Narrativa ( ) Descritiva ( ) Expositiva ( ) Argumentativa ( ) Injuntiva	
3º QUADRO: ANÁLISE DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS			
Níveis do texto oral	**Marcadores Conversacionais**	**Análise**	
Nível médio do texto	Marcadores verbais	Tomada de turno	
		Sustentação de turno	
		Saída ou entrega de turno	
		Armação de quadro	
		Assentimento ou discordância	
		Abrandamento	
	Marcadores não-verbais	Gestos	
		Olhar	
		Movimento	
	Marcadores supra-segmentais	Pausa	
		Tom	
		Ritmo (velocidade, cadência)	
4º QUADRO: ANÁLISE DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA DO TEXTO			
Unidades linguísticas	**Elementos de análise**		
Microestrutura textual	Sintaxe (maneira como as frases são organizadas)		
	Léxico (escolha das palavras)		
	Fonologia (som da fala, sotaque, pronúncia das palavras, dos fonemas)		
	Prosódia (ocupa-ses da correta emissão de palavras quanto à posição da sílaba tônica, segundo as normas da língua culta)		

FONTE: SWIDERSKI, 2013, p. 127.

De posse dos aportes teóricos e dos conteúdos curriculares, os participantes teriam que organizar um plano de trabalho para ser desenvolvido com os alunos envolvendo uma ou mais turmas, conforme a função do cursista. No caso em questão, tratava-se de uma coordenadora pedagógica. Portanto, ela apresentou um plano de trabalho a partir da participação coletiva dos professores e demais funcionários da escola, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 3 – Plano de trabalho aplicado em uma escola municipal.

Plano de trabalho
Gênero oral: Contação de História **Objetivos:** Reconhecer o gênero textual e o contexto de circulação, bem como propiciar situações de exposição oral a partir de textos lidos. **Descrição do material a ser utilizado:** Livros de literatura infantil, microfone, caixa de som, multimídia, computador, filmadora. **Série:** Alunos das séries/anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da região Oeste do Paraná. **Período:** Segundo semestre do letivo de 2010 - 1 hora/aula por semana.
Objetivos: - Resgatar a tradição da arte de contar histórias. - Adequar o discurso ao contexto. - Melhorar progressivamente sua capacidade de expressão e comunicação oral. - Propiciar situações de exposição oral a partir dos textos lidos. - Recontar oralmente, uma história, procurando envolver os ouvintes no enredo na história contada. - Expressar-se com clareza e objetividade. - Promover a integração da comunidade escolar na socialização do conhecimento.
Descrição: - Análise do gênero, reconhecimento, contexto de produção e circulação ao longo da história. - Explorar com os alunos os elementos presentes na oralidade, próprios do gênero oral como entonação, ritmo, expressão facial e corporal, por meio da contação de história por parte da professora e posterior análise. - Oportunizar aos alunos a escolha e leitura de um livro de literatura infantil para posterior exposição oral dos mesmos para seus colegas de classe. - Transcrição da exposição oral da criança. - Análise linguística da produção dos alunos e recursos utilizados
Encaminhamentos: - Desenvolver várias ações, a fim de proporcionar aos alunos a oportunidade de ler e compartilhar histórias com os colegas: - Contação de histórias pela Monitora de Biblioteca, com projeção no multimídia. - Momentos de leitura prazer, com exposição de livros. - Reconto de histórias pelos alunos em sala. - Análise linguística do gênero oral, contação de história, a partir da reprodução da atividade oral por meio de mídia, e registro escrito da atividade. - Dia do contador de história em sala de aula para escolha do contador representante da turma. - Em data programada, reunir a comunidade escolar para a solene apresentação dos contadores de histórias, sendo cada classe representada por um aluno, com a projeção da história no multimídia.
Forma de avaliação: - Compreensão da organização do gênero oral e escrito: - Reprodução oral das ideias veiculadas no texto - Participação nas exposições orais, escutando com atenção, respondendo e elaborando questões, expressando opinião.

- Reconhecimento de partes (título, parágrafos, introdução, conclusão etc.) que compõem o texto oral e escrito (de acordo com o gênero). - Estrutura da exposição - Revisão adequação do texto/gênero oral observando se atende à necessidade de interação, em seus aspectos sócio-histórico-ideológicos, tais como: quem produziu, por que, para quem, quando, onde, com que intenção, para qual veículo de circulação, etc.

Fonte:[4]

Em uma análise dos conteúdos abordados nos estudos e a efetivação do plano de trabalho, com o gênero contação de história notamos que ele contempla os aspectos relacionados à:

a) Superestrutura: no que se refere à abertura, manutenção e fechamento da atividade discursiva, visto que, para isso, o aluno deverá usar de estratégias articulando a contação com os interlocutores presentes.
b) Nível médio: o aluno deverá então operar com marcadores verbais, não verbais e suprasegmentais, dialogando, avaliando e instigando o seu envolvimento com a atividade desenvolvida, empregando ritmo, entonação e gesticulação, de modo a dar expressividade na interação, mantendo o foco dos interlocutores na contação.
c) Microestrutura: nesse âmbito, mesmo se tratando de um texto escrito oralizado, é possível avaliar e auxiliar o aluno quanto à capacidade de articulação e as escolhas do vocabulário de acordo com seu papel social em uma situação de interação mais formal que a cotidiana, tendo em vista seus interlocutores.

No entanto, percebemos que esses critérios não ficam claros no item forma de avaliação, fato que sinaliza para necessidade de intensificação do processo de formação continuada. Porém, ressaltamos a importância e a contribuição dessas ações para o processo de ensino aprendizagem, pois, conforme Candau (1996), a formação continuada deve servir "como um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua" (CANDAU, 1996, p. 150).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os gêneros orais ainda precisam ser mais discutidos no âmbito educacional, pois constatamos, ao analisar os documentos que regem o ensino que muitos dos elementos previstos para a exploração da oralidade não são levados em conta nem no rol de

[4] Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Bosquirolli (CASCAVEL, 2010). Impresso e não publicado.

conteúdos e nem nos critérios de avaliação. Dessa forma, a oralidade continua sendo desenvolvida em sala de aula como algo espontâneo sem direcionamento e, muitas vezes, sem objetivos claros.

Esse trabalho visa contribuir com as reflexões acerca do trabalho com os gêneros orais, haja vista que, de acordo com Bueno, "[...] apesar de haver muitas discussões sobre gêneros, os orais não têm tido grande destaque nas pesquisas" (BUENO, 2009, p. 17). Entendemos, pois, que as escolas ainda precisam avançar em relação ao estudo desses gêneros, pois acreditamos, conforme Bakhtin (2003), que a linguagem é ideológica e, portanto, capaz de alienar aqueles que dela não apresentam domínio.

Na proposta de atividade realizada é possível concluir que quando se apresentam objetivos claros para o trabalho com a oralidade os resultados são eficientes. Há mudança na postura daqueles alunos que participaram da contação de história, pois as crianças passam a perceber que os atos de fala são intencionais e que devem ser adequados às situações de uso social. Não falamos da mesma forma o tempo todo, tudo depende da intencionalidade e dos interlocutores que temos.

Referências:

AMOP. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal*: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. coordenação Eder Menezes, Emma Gnoatto, Lucia Vitorina Bogo Polidório, Marlene Lucia Siebert Sapelli. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUENO, Luzia. *Gêneros orais na escola*: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.* Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Trabalho com gêneros orais (e escritos) AMOP, maio/2010. (Produção trabalhada no grupo de formação)

_____. Aspectos gerais do texto oral. AMOP, maio/2010 (Produção trabalhada no grupo de formação)

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção.* Cascavel: ASSOESTE, 1984.
MARCUSCHI, Luiz A. Análise da conversação. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

SWIDERSKY, R. M. da S. *Gêneros orais no processo de ensino e aprendizagem:* o trabalho efetivado com a notícia televisiva a partir das contribuições do GELP. Cascavel: Unioeste, 2012 (dissertação de mestrado).

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO GÊNERO ATA MEDIADO POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de uma investigação de natureza aplicada com a aprendizagem de produção textual ata (do universo empresarial e oficial), no ensino superior, mediada por sequência didática. A investigação, de natureza aplicada, foi realizada com alunos de graduação do curso de Secretariado Executivo, da Universidade Federal da Paraíba e está vinculada aos projetos de pesquisas "Estudos Semânticos-Discursivos de Gêneros do Discurso: Gêneros Acadêmicos e Formulaicos" e "Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)". A referida investigação tem como fundamentação teórica a concepção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2000[1979]), e a aplicação da sequência didática seguiu a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Neste trabalho, apresentamos os resultados de pesquisas aplicadas no processo de aprendizagem da escrita do referido gênero discursivo. Os resultados apresentados apontam para a eficácia da proposta metodológica da sequência didática no processo de aprendizagem da produção da ata.

Palavras-Chave: Ensino de Escrita; Sequência Didática; Gênero Ata.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa e de produção de textos nos cursos de Redação Comercial e Oficial tem sido pautado, na maioria das vezes, pelos manuais de redação oficial e comercial. Esses livros têm sido também, na maioria dos casos, a única fonte a que profissionais têm recorrido para orientar as suas produções textuais, no âmbito das instituições públicas e privadas. Deparamo-nos com essa realidade quando de nossa experiência no curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFPB.

Como todo manual, esses estão destinados a apresentar procedimentos técnicos, sobre como agir em determinadas situações. Nesse caso, estabelecem a maneira como os profissionais de escrita nas instituições públicas e privadas devem proceder ao elaborar os documentos e as comunicações, tais como atas, ofícios, memorandos, relatórios etc.

Considerando que os profissionais que trabalham com a escrita, nas diversas instituições, muito mais do que repetir modelos e procedimentos, precisam ser empreendedores, proativos, reflexivos, capazes de analisar e de executar ações de gestão, de assessoria e de consultoria, parece um contrassenso a utilização de manuais técnicos que apresentam formulários, modelos e procedimentos muitas vezes distantes da realidade linguística e social dessas instituições.

Nesse sentido, é que nos propomos, neste trabalho, investigar o processo de ensino-aprendizagem da ata, um dos gêneros que compõem o universo empresarial e oficial, mediado por sequências didáticas. Trata-se de uma investigação de natureza aplicada com alunos do curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFPB.

Acreditamos que uma proposta desta natureza oportuniza o uso da língua/linguagem como instrumento para produzir textos ou construir conhecimentos de modo que os alunos, futuros profissionais, possam melhor produzir e lidar com esse gênero no mercado de trabalho, nas diferentes instituições públicas e privadas. Dessa forma, mais do que ensinar os alunos a seguir modelos prontos, objetivamos desenvolver a capacidade de produzir os gêneros formulaicos de maneira efetiva, adequando-os às necessidades reais de uso da linguagem, no ambiente institucional.

Acreditamos que, para produzir textos com eficácia, no universo empresarial e oficial, os profissionais precisam conhecê-los em sua totalidade, o que só será possível a partir de uma concepção de linguagem e de texto que considere o contexto sociocultural e discursivo de produção e circulação dos gêneros produzidos pelas diferentes instituições públicas e privadas. Por essa razão, filiamo-nos à concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (2000 (1979]), por considerar os textos como formas de ação social, historicamente situadas.

Além de fundamentarmo-nos na concepção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2000[1979]), seguimos a proposta de aplicação da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Convém acrescentar que a referida proposta de sequência didática foi pensada para o ensino de língua em ambiente escolar, no entanto estamos aplicando-a, nesta investigação, em ambiente universitário, para a produção de um dos gêneros do universo empresarial e oficial.

2. A teoria dos gêneros textuais e/ou discursivos e o gênero ata

De maneira geral, a nomenclatura gêneros textuais e/ou discursivos[1] é utilizada para se referir aos textos que utilizamos diariamente, nos mais diversos grupos sociais, quando interagimos. São exemplos desses gêneros os mais diversos textos orais e escritos, formais ou informais: conversa, telefonema, carta, ofício, petição, aula expositiva, notícia, romance etc.

[1] Embora existam razões teóricas para a existência de diferentes nomenclaturas, tomamos aqui um termo pelo outro, dados os objetivos do presente trabalho e considerando que as definições tratam do mesmo objeto.

Um dos primeiros estudiosos a se preocupar em teorizar sobre esses textos, a partir de uma concepção de língua em uso, foi Bakhtin, que os denominou de gêneros do discurso: "Qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (grifo do autor)." (BAKHTIN, 2000[1979], p. 279).

Bakhtin justifica a relativa estabilidade como característica intrínseca dos gêneros textuais/discursivos, pelo próprio caráter sócio histórico dos gêneros. O estudioso afirma que cada esfera da atividade humana "comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa" (idem, p. 279). Essa posição do autor estabelece uma relação muito direta entre os processos de formação dos gêneros e as ações humanas. De acordo com Marcuschi (2002, p. 24), Bakhtin aproxima a língua à vida humana de tal maneira que uma penetra na outra e, quando alguém escolhe um gênero, nunca o fará como um fato individual, mas coletivo, pois o gênero é uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo intencional. Marcuschi (2002), por sua vez, também considera os gêneros textuais/discursivos a partir de uma concepção de língua em uso. Para esse autor, os gêneros textuais "são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Os gêneros do discurso, conforme sua complexidade e esfera de uso, foram sistematizados por Bakhtin (2000[1979]) em dois grandes grupos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os primários são aqueles da vida cotidiana e mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários, por sua vez, aparecem nas circunstâncias de uma situação cultural mais complexa e relativamente mais desenvolvida. Nesse segundo grupo, estariam, portanto, os gêneros produzidos nos âmbitos das instituições públicas e privadas.

A classificação dos gêneros do discurso ainda não é não é uma questão pacífica na Linguística. A própria denominação como gêneros do discurso não é unanimidade, pois coexistem termos como *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*. Segundo Marcuschi (2000), depois de Bakhtin (2000[1979]), vários estudiosos propuseram diferentes classificações para os gêneros do discurso. Entre os quais, Marcuschi cita Beaugrande (1980), Van Dijk (1985), Adam (1993) e o próprio Marcuschi (2000). As diferentes classificações são baseadas em diferentes critérios e adotam diferentes perspectivas teóricas.

No entanto, foi Bakhtin quem primeiro estabeleceu os critérios básicos para definir qualquer gênero textual/discursivo. Além de considerar sua função sociocomunicativa, ou seja, em que circunstância e com que intenções são produzidos determinados gêneros, a descrição de um gênero há de considerar, segundo o estudioso (2000[1979], p. 279), três aspectos: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

a) O *conteúdo temático* diz respeito ao tipo de informação, o objeto do dizer, de que geralmente são compostos os gêneros textuais. Em outras palavras, isso significa que cada gênero textual é utilizado para veicular determinados conteúdos, e o tratamento dado a esse conteúdo vai depender não só do próprio gênero mas da intenção de quem o produz. No caso da ata, tal conteúdo pode conter os mais variados tipos de assuntos, como esclarecimentos, discussões, tomada de decisão, entre outros, comuns a reuniões e seções.

Bakhtin (idem, p. 301) afirma que "o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso". Isso significa que, dependendo do assunto de que vamos tratar, com quem vamos tratar e das nossas intenções nesse processo comunicativo, determinam, de certa forma, que gênero vamos utilizar. Isso é fácil de ser percebido, no âmbito das instituições. Não utilizamos uma ata para tratar das mesmas informações de que tratamos em um relatório ou em um edital. Dependendo do assunto, da intenção que se tenha e a quem se dirija, escolhe-se um ou outro gênero.

b) O *estilo verbal* diz respeito aos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, como aponta Bakhtin (2000[1979]), com que se compõe cada um dos gêneros textuais. Afirma ainda o autor que "o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana" (idem, p. 283). Assim,, pode-se afirmar que o estilo verbal de uma ata não é necessariamente o mesmo estilo verbal de um memorando ou de um ofício. Por servirem a propósitos comunicativos diferentes, o vocabulário, as expressões linguísticas, o nível de formalidade, a coordenação de frases e sentenças, tudo isso vai ser diferenciado de um gênero para outro.

Discutindo, por exemplo, os gêneros do universo oficial, Bakhtin (2000[1979], p. 283) diz que é próprio dos gêneros desse universo a forma padronizada e a tentativa de desfavorecer a individualidade. O autor assinala ainda que "nesses gêneros só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade". No entanto, nas investigações realizadas através do projeto "Estudos Semânticos-Argumentativos do Gêneros do Discurso: gêneros acadêmicos e formulaicos (ESAGD)", temos percebido que, apesar dessa tentativa de desfavorecer a individualidade, é possível perceber a marca do locutor (responsável pelo discurso) nos gêneros padronizados ou formulaicos.

No caso da ata, é possível afirmar que a marca da polifonia de locutores[2] é própria do estilo composicional desse gênero textual, assim como a presença de elementos modalizadores. Em pesquisas

[2] O projeto ESAGD, coordenado por Nascimento, trabalha com a noção de polifonia e de operadores argumentativos a partir dos estudos de Ducrot (1988), no entanto, não se limita a questões puramente estruturais desses fenômenos ou elementos linguístico-discursivos, uma vez que descreve o seu funcionamento em diferentes gêneros do discurso. Essa perspectiva só foi possível a partir da reescrita da tese original de Ducrot e colaboradores, realizada por Espíndola (2004, p. 13): "Filio-me à tese de Anscombre-Ducrot – a língua é fundamentalmente argumentativa – à qual faço um adendo: o uso também é argumentativo. Dessa forma reescrevo a tese original dos referidos lingüistas – a língua e o seu uso são fundamentalmente argumentativos".

realizadas anteriormente em atas produzidas por secretários, observamos que o locutor responsável pelo discurso (doravante secretário) faz uso de diversas estratégias argumentativas para marcar seu posicionamento com relação aos relatos presentes em seu texto, direcionando o discurso para a maneira como ele pretende que seja lido (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2011).

Verificamos ainda que a polifonia de locutores é uma estratégia argumentativa presente no gênero, permitindo ao locutor responsável pelo enunciado emitir julgamentos e se posicionar com relação ao discurso de outros locutores presentes no texto. Observamos que ao fazer uso de relato dos membros de uma seção ou reunião, no interior de uma ata, o locutor pode assumir diferentes posições com relação a esses relatos: engajamento, distanciamento, avaliação. Isso implica que a ação linguística desse é argumentativa e que ele imprime sua subjetividade, quando da produção do gênero ata, em prol de determinadas intenções (intersubjetividade).

c) A *estrutura composicional*, o último critério apontado por Bakhtin, diz respeito à forma de um determinado gênero do discurso. Afirma Bakhtin (2000[1979], p. 301) que "o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado". O autor ainda assevera que todos os nossos textos "dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*".

De acordo com os manuais de redação, as partes de uma ata variam segundo a natureza das reuniões cujos eventos se registram. Entretanto, as mais importantes e que mais frequentemente aparecem, são as seguintes: título, local e data, finalidade da reunião, ordem do dia, fecho e assinaturas. Uma de suas particularidades é que a ata deve ser assinada em alguns casos pelos participantes da reunião, e sempre, pelo presidente ou secretário, como afirma Medeiros (2006, p.210).

De acordo com Sabino (2004, p. 63), a ata deve ser um texto compacto, a transcrição pode ser feita à mão ou digitada e impressa. A ata de uma reunião será lida e aprovada na reunião seguinte, afirma o autor.

Tratando especificamente da ata, podemos assinalar que ela é um tipo de documento de suma importância para as organizações, tanto na administração pública, quanto na área privada. É usado como um meio de comunicação altamente formal, cuja finalidade é relatar todos os assuntos tratados em uma reunião, assembleia ou convenção. Daí as suas várias espécies: ata de assembleia geral extraordinária, de assembleia geral ordinária etc. A ata é, portanto, um relatório "pormenorizado" de tudo o que se passou em uma reunião, assembleia ou convenção.

3. Gêneros do discurso, ensino e sequências didáticas

Se compreendermos que não trocamos orações nem palavras no processo de interação, mas enunciados (textos) constituídos de unidades da língua, como pensa Bakhtin, não se justifica utilizar o texto como um pretexto para ensinar regras, vocabulários específicos e resgate de informações dissociados do uso social da linguagem.

Nesse sentido, a adoção da concepção de gêneros do discurso torna-se indispensável porque nos apresenta o texto como um todo comunicativo, sem negar suas especificidades nem desconectá-lo do contexto sócio histórico. Consequentemente, pressupõe-se uma nova concepção de ensino de língua, como sugere Brandão (2001, p. 40).

> Ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto como uma unidade de comunicação, para nós, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de texto e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

Orientar a prática de ensino de línguas sob essa concepção significa, ao mesmo tempo, repensar as concepções arraigadas na escola sobre língua e aprendizagem, e adotar uma posição crítica frente a materiais didáticos, posturas, metodologias e abordagens de ensino de línguas.

Marcuschi (2002) afirma que os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual e pontua que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Ainda nos lembra que esta é a ideia básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dedicam especial atenção ao estudo de gênero voltado ao ensino de língua materna e apresentam uma proposta de ensino de leitura e produção dos gêneros a partir de uma sequência didática que considera o caráter sociodiscursivo de Bakhtin para os gêneros do discurso. A sequência didática, estratégia válida tanto para a produção oral como escrita de diferentes gêneros do discurso, é definida pelos autores como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (idem, p. 79). Ainda de acordo com os autores, "uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (idem, p. 97).

As sequências didáticas são construídas a partir de quatro momentos, a saber:

Apresentação da situação – Essa etapa visa expor um projeto de comunicação aos alunos, que será totalmente executado na produção final. A apresentação da situação prepara os alunos para a produção inicial, definida pelos autores como uma primeira tentativa de produção dos gêneros que será, posteriormente, trabalhada nos módulos.

A apresentação da situação é definida pelos autores como sendo "crucial e difícil" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 99), pelo fato de ser necessário distinguir duas dimensões principais: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Além do problema de comunicação, é necessário tratar dos conteúdos dos textos que serão produzidos, e a importância desses conteúdos, com os quais os alunos irão trabalhar, segundo os autores, deverá ser percebida por esses no momento da apresentação da situação.

Primeira produção – A primeira produção possibilita aos alunos uma concretização dos elementos dados na apresentação da situação, o esclarecimento do gênero adotado, como também permite que tais alunos descubram o que já são capazes de fazer e tomem consciência de quais são as maiores dificuldades encontradas tanto em si mesmos como nos demais alunos, quanto à elaboração do gênero. A partir da primeira produção, como explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência começa a definir o que é preciso ser trabalhado, com a finalidade de desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos e, assim, deixá-los preparados para a produção final.

A produção inicial é "o primeiro lugar de aprendizagem da sequência" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 103) e a qualidade dessa produção pode ser ampliada se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise, a qual pode ser desenvolvida de várias formas: discussões, realizadas em sala de aula para avaliar o desempenho oral de um certo aluno; trocas de textos escritos entre os alunos da classe; exercícios de análise textual; entre outras estratégias. Essa análise proporcionará que pontos fracos e fortes sejam evidenciados, que as técnicas de fala e escrita sejam discutidas e ainda que se busquem soluções para as inadequações encontradas, as quais serão trabalhadas na terceira etapa desse procedimento.

Módulos – Nos módulos são trabalhadas as inadequações que apareceram na primeira produção. O objetivo dos módulos é criar condições para que os alunos possam superar as dificuldades apresentadas na produção inicial. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam três pontos principais que precisam ser focados para se trabalhar com os módulos: o trabalho com os "problemas[3]" de diferentes níveis encontrados nas primeiras produções, a variação das atividades e exercícios e a capitalização das aquisições.

[3] Os autores utilizam o termo problema para se referir às inadequações apresentadas nos textos dos alunos, sejam de natureza linguístico-estrutural, de natureza discursiva ou de natureza textual. É nesse sentido que este termo está sendo utilizado, neste trabalho.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam, por fim, que a sequência deve ser finalizada com registro dos conhecimentos adquiridos durante o trabalho nos módulos, seja na forma sintética de lista de constatação ou de lembretes ou glossário.

Convém acrescentar, como os próprios autores assinalam, que o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Produção Final – A sequência é finalizada com uma produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação formativa.

Nessa última fase do procedimento, o professor realizará uma avaliação somativa que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), será baseada na produção final, assentada em critérios elaborados durante a sequência. Nesse procedimento, a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas, que orienta os professores para atitudes "responsáveis, humanistas e profissionais" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Os autores chamam a atenção para o fato de que, durante a elaboração e experimentação das sequências didáticas, deve-se analisar as capacidades e dificuldades individuais dos alunos envolvidos, adequar a escolha dos gêneros a essas capacidades, e até mesmo simplificar a complexidade das tarefas. Todas essas ações se voltam para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os alunos, de modo que eles consigam progredir nas atividades desenvolvidas, sejam elas de leitura, escrita ou de reflexão linguística, sempre em torno de um gênero textual.

Acreditamos, portanto, que essa proposta permite trabalhar diferentes gêneros do discurso, considerando suas características semântico-discursivas, entre outras, a partir de uma concepção de língua em uso.

5. A sequência didática no processo de ensino-aprendizagem da ata

As investigações que aqui relatamos, de natureza aplicada, foi com alunos de graduação do curso de Secretariado Executivo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e têm como

fundamentação teórica a concepção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2000), e a aplicação da sequência didática, por sua vez, seguiu a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trata-se de uma pesquisa ligada aos projetos "Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)" e "Estudos Semânticos-Argumentativos de Gêneros do Discurso: redação escolar e gêneros formulaicos (ESADG)".

A realização da sequência didática seguiu os procedimentos apontados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresentamos na seção anterior. A apresentação da situação ocorreu através de seminário temático, apresentados pelos próprios alunos matriculados na disciplina em que ocorreu a experiência. Na oportunidade, os alunos tiveram o primeiro contato com o gênero e suas características.

Com o intuito de realizarmos a primeira produção textual do gênero estudado, expomos para os alunos a proposta da situação comunicativa que serviria de base para a realização da primeira produção textual: Os alunos foram orientados a produzirem uma ata do seminário temático realizado na sala de aula; para que isso ocorresse, eles já haviam sido preparados anteriormente com a instrução de que deveriam tomar nota de tudo que seria apresentado no seminário e do que iria ocorrer no momento da aula. A partir da apresentação desse propósito comunicativo, os alunos foram orientados a elaborarem a primeira produção textual do gênero, tendo como base as informações presentes na situação comunicativa a eles apresentada, e ainda, tudo o havia sido explanado em sala de aula.

Na fase de aplicação dos módulos, nos baseamo-nos nas inadequações textuais verificadas nas primeiras produções dos textos, a fim de elaborarmos uma proposta de intervenção que pudesse trabalhar esses "problemas". Assim, de posse da primeira produção, realizamos uma análise do material produzido e verificamos as inadequações apresentadas nos textos, considerando as características apresentadas por Bakhtin para a definição de um gênero (conteúdo, estilo linguístico e estrutura composicional)

As inadequações mais comuns detectadas nos textos foram referentes aos aspectos formais dos gêneros, a textualidade e a argumentatividade, e ainda, a questão da adequação linguística. A partir das inadequações nos textos produzidos, elaboramos os módulos para a intervenção didática.

Os módulos foram compostos de várias atividades de leitura e de discussão sobre as características do gênero produzido, além de atividades de reescrita de trechos dos próprios textos dos alunos, a fim de levar os alunos a melhor dominar o gênero e refletirem sobre as inadequações apresentadas em seus textos.

Para elaborar essas atividades de reescrita, consideramos as características apresentadas por Bakhtin para a definição do gênero (conteúdo, estilo linguístico e estrutura composicional) e a situação

comunicativa proposta para a produção textual. Após a aplicação das atividades em sala de aula, ou seja, após a realização dos módulos, foi solicitada a rescrita definitiva dos textos, qual seja a produção final.

A produção final serviu para que os alunos pudessem colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da proposta de intervenção, realizada nos módulos. Essa fase também foi importante pelo fato de podermos analisar os avanços alcançados pelo alunado, em termos de aprendizagem, mediante tudo o que foi trabalhado em sala de aula e verificarmos quais características do gênero estudado foram encontradas nessa segunda produção.

A análise realizada e apresentada neste trabalho, de natureza qualitativa, levou em consideração a primeira e a última versão da produção textual dos alunos, com o objetivo de verificar a eficácia da aplicabilidade da sequência didática, em especial a intervenção realizada nos módulos, no processo de escrita dos gêneros investigados. Ou seja, o nosso objetivo é verificar se da primeira para a última produção houve melhorias na produção textual dos alunos no sentido de observar se os alunos conseguiram resolver os "problemas" de inadequação da primeira para a última produção do gênero. Dessa forma, acreditamos que seja possível verificar se o trabalho de intervenção realizado em sala, através dos módulos, teve alguma eficácia.

Selecionamos, para a investigação, a primeira e a última versão de 09 atas, das quais apresentamos, neste trabalho, apenas alguns trechos analisados. Esses textos foram selecionados considerando a quantidade de alunos presentes em cada etapa da produção do gênero, ou seja, só foram utilizados para análise textos de alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática.

Com o objetivo de atender aos aspectos apresentados por Bakhtin para definição dos gêneros textuais (conteúdo, estilo e estrutura composicional) e os módulos realizados durante o processo de intervenção, as análises foram realizadas considerando os seguintes aspectos: a) informatividade e argumentatividade b) textualidade (coesão e coerência; c) obediência ao padrão linguístico do gênero; e d) estrutura composicional do gênero. A partir desses aspectos, a análise foi realizada comparando a primeira e a última versão de cada texto produzido (produção inicial e produção final), conforme mencionamos anteriormente.

Para analisar a primeira versão, identificamos, por aspecto, as inadequações apresentadas nos textos. Foram essas análises que permitiram a realização dos módulos, conforme mencionamos anteriormente. Já para a análise da produção final (gerada após a intervenção em sala de aula), observamos e comparamos os mesmos trechos dos textos que apresentavam inadequações na produção final.

É importante ressaltar que o nome dos alunos investigados será mantido em sigilo, para resguardá-los de qualquer tipo de constrangimento, e em obediência aos padrões éticos de pesquisa com seres humanos em processos de ensino-aprendizagem adotados pela instituição a que nos vinculamos. Acrescentamos que todos os sujeitos envolvidos na investigação assinaram um "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

Neste artigo apresentamos apenas um trecho para cada aspecto analisado, por questão de espaço. Nos textos apresentados a seguir, identificamos a produção inicial com o termo "Produção 1" e a Produção Final (última versão do texto), com o termo "Reescrita". No final das análises apresentamos um quadro geral das inadequações solucionadas, na última versão do texto (produção final).

5.1 Informatividade e Argumentatividade

No que se refere à informatividade e à argumentatividade, o que mais se verificou, na primeira fase da produção dos textos, foi que os alunos pouco se utilizaram de estratégias semântico/argumentativas para apresentar as informações e direcionar sua intenção, de como quer que seu texto seja lido. Das nove atas analisadas, três delas não apresentaram estratégias argumentativas explícitas.

Ainda percebemos que muitos alunos não descreveram, em seus documentos, relatos, o que geralmente ocorre nesse gênero de texto, pois, segundo as investigações que realizamos (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2011), a ata corresponde a um registro em que se descrevem os assuntos tratados em uma reunião, assembleia ou convenção e, por essa razão, tem como uma de suas características a presença da polifonia. Os manuais de redação postulam também que se trata de um documento no qual se escrevem de forma reduzida, mas com clareza, as ocorrências de uma assembleia, convenção ou reunião de pessoas para um determinado fim.

A falta da polifonia como estratégia argumentativa, nos primeiros textos, parece comprovar a dificuldade, por partes dos alunos, de lidar com as inúmeras estratégias semântico-argumentativas que tornam o texto mais persuasivo e direcionam a intenção de como o locutor quer que seu texto seja lido pelo seu interlocutor. No entanto, na segunda produção, essas dificuldades foram superadas, conforme se vê no trecho que segue, retirado da ata 05.

Quadro 01 – Ata 05 (Informatividade e Argumentatividade)

Produção 01	Tomando à palavra a apresentadora Fabiana Rodrigues de Bulhões Lisboa, expôs o objetivo do seminário, os pressupostos teóricos e os conceitos de gênero Ata. Com a palavra a segunda apresentadora Aline Dayanne Figueiredo Diniz apresentou as normas

	de lavratura da Ata. A seguir a terceira apresentadora Raquel Ferreira da Silva apresentou [...].
Produção Final	Tomando à palavra a apresentadora Fabiana Rodrigues de Bulhões Lisboa, expôs o objetivo do seminário, os pressupostos teóricos e os conceitos de gênero Ata. Com a palavra a segunda apresentadora Aline Dayanne Figueiredo Diniz apresentou as normas de lavratura da Ata. Ela disse que "a ata obrigatoriamente tem que ser lavrada em livro próprio ou folha solta e não pode conter rasuras". A seguir a terceira apresentadora Raquel Ferreira da Silva apresentou [...].

Na última versão do trecho da ata 05, transcrito no quadro 01, percebe-se uma informatividade muito maior do que na primeira versão. O locutor responsável pelo texto, no sentido de ser mais persuasivo e explicitar melhor o que foi relatado no seminário que estava sendo objeto da lavratura da ata, introduz o relato de um segundo locutor, no texto. De acordo com o Nascimento (2005), a introdução de um relato, sob a forma de estilo direto, com verbo *dicendi* não modalizador dizer (como ocorre nesse trecho) revela um distanciamento do discurso do locutor responsável pelo discurso (L1) com relação ao segundo locutor introduzido em seu discurso (L2). Assim, percebe-se que, da primeira para a última produção, houve um avanço no que se refere ao nível de informatividade e de argumentatividade no texto produzido.

5.2 Textualidade (coesão e coerência)

No que se refere à textualidade, os maiores "problemas' encontrados, na primeira produção, dizem respeito à coesão e à coerência textual, alguns dos quais não foram devidamente solucionados na produção final, conforme se vê no quadro 02.

Quadro 02 – Ata 04 (Textualidade)

Produção 01	[...] ela explanou seu conteúdo e passou a palavra para a apresentadora Aline que exemplificou as normas de lavraturas de uma ata e passou a palavra para a terceira e última apresentadora [...].
Produção Final	[...] ela explanou seu conteúdo e passou a palavra para a apresentadora Aline que exemplificou as normas de lavraturas de uma ata e passou a palavra para a terceira e última apresentadora [...].

No trecho transcrito no quando 02 (ata 04), é perceptível a repetição, tanto na primeira como na produção final, do conector *e*, além da expressão *passou a palavra* e do nome *apresentadora*. O alto índice de repetição de termos e palavras e do uso inadequado de alguns

conectores foram os principais problemas de coesão textual apresentados nos textos produzidos, tanto na primeira como na última produção. No que se refere à coerência textual, verificaram-se problemas de quebra da continuidade discursiva, alguns dos quais decorrentes do uso indevido de conectores textuais ou da pouca informatividade presente nos textos. Esses problemas, em sua grande maioria, permaneceram na segunda produção, a exemplo do trecho do quadro 02.

5.3 Obediência ao padrão linguístico do gênero

Com relação ao uso padrão culto da língua exigido na produção dos gêneros do universo empresarial e oficial, foram percebidos diversos "problemas" decorrente da dificuldade com o uso de sinais de pontuação e de acentuação, além de "problemas" de concordância e de regência de alguns verbos e nomes. Observou-se uma pequena evolução na solução dessas dificuldades, da primeira produção para a produção final, no entanto alguns alunos conseguiram apresentar soluções para os "problemas" detectados, como no trecho transcrito no quadro 03.

Quadro 03 – Ata 03 (Padrão linguístico do gênero)

Produção 01	[...] que fizeram várias perguntas e mostraram domínio do assunto, ouve um momento onde as debatedoras questionaram sobre [...]..
Produção Final	[...] que fizeram várias perguntas e mostraram domínio do assunto. Houve um momento de questionamentos das debatedoras, sobre [...].

No trecho transcrito no quadro 03, observa-se que o redator substituiu, na segunda produção, o verbo ouvir pelo verbo haver, em razão do uso inadequado daquele verbo na primeira produção. O locutor ainda substituiu a vírgula por um ponto final, para marcar o final do período. Assim, no referido trecho, o redator soluciona os problemas linguístico-estruturais, de modo a adequar o texto ao padrão culto da língua.

5.4 Estrutura composicional do gênero

No que se trata da estrutura composicional do gênero ata, as maiores dificuldades se deram com relação à titulação do texto e à padronização do uso de determinados termos e expressões (como a grafia por extenso dos numerais). Os problemas detectados na primeira produção continuaram em sua totalidade na produção final, como se vê no quadro 04, a seguir.

Quadro 04 – Ata 01 (Estrutura composicional do gênero)

Produção 01	Aos vinte (25) dias do mês de abril do ano de dois mil e onze (2011), às dezenove horas e vinte e cinco minutos (19:25), na sala do quinto período – P5 [...].
Produção Final	Aos vinte (25) dias do mês de abril do ano de dois mil e onze (2011), às dezenove horas e vinte e cinco minutos (19:25), na sala do quinto período – P5 [...].

Um dos elementos que compõe a estrutura composicional do gênero ata é a utilização, na aberta do texto, da especificação do dia, hora, local e membros presentes na seção objeto de relato. Para tal, todos os dados numéricos devem ser escritos por extenso e não deve ser utilizada nenhuma sigla ou abreviatura. Conforme se vê no quando 04, o locutor apresenta essas informações, no entanto não utiliza a padronização adequadamente, ao apresentar o horário em estrutura de formato digital (19:25), padronização não utilizada na gênero, além de fazer uso de um sigla P5, sem a especificar corretamente: quinto período do curso X. Esses problemas ocorrem tanto na primeira como na produção final.

6. Considerações a respeito dos resultados obtidos

Por meio das análises feitas no corpus investigado, identificamos, nas primeiras produções, a presença de diferentes tipos de problemas no interior dos textos. No que se refere às características estruturais do gênero, o título do documento foi o que obteve maior frequência na primeira produção, uma vez que dos nove documentos investigados cinco encontravam-se com esse tipo de problema. Salientamos que as mesmas falhas ocorridas na primeira versão repetiram-se na segunda. Acreditamos que tais problemas não foram solucionados porque houve uma falta de atenção por parte dos redatores, uma vez que esses mesmos problemas foram trabalhados de exercícios na fase dos módulos.

Ainda relacionado aos aspectos estruturais, percebemos que a utilização dos dados numéricos foi o segundo elemento com uma elevada quantidade de "problemas", quatro no total. Visualizamos que não houve melhora relacionada à utilização dos dados numéricos nas atas, uma vez que esses não se encontravam como o devido nem nas primeiras versões, nem nas últimas. Isso faz-nos perceber que os redatores não detiveram certos cuidados no uso desse elemento estrutural, uma vez que eles também foram trabalhados nos módulos.

No que diz respeito à textualidade e à informatividade, percebemos que os problemas de coerência e coesão textual (textualidade) tiveram uma proporção bem maior em relação à argumentatividade e à informatividade.. Nas primeiras produções dos textos, identificamos noveve trechos apresentaram com problemas de coesão ou de coerência, porém, também conseguimos visualizar que desses nove problemas, apenas dois conseguiram ser solucionados, na produção final, restando ainda sete com falhas. Já em relação à argumentatividade e à textualidade, percebemos que todas as falhas que apareceram na primeira produção conseguiram ser superadas na produção final.

Relacionado à adequação linguística, os "problemas" verificados na primeira etapa do *corpus* investigado, estavam ligados à pontuação, à acentuação, à concordância, à regência e, ainda, à ortografia. Os "problemas" ocorridos na pontuação e na ortografia foram os que tiveram uma maior ocorrência nos documentos, sobretudo na primeira produção, no entanto, observamos que houve algumas mudanças na versão final, uma vez que, dos seis trechos que apresentavam esse tipo de problema, dois deles conseguiram ser solucionados. O quadro 05 sumariza, em termos percentuais, o índice dos problemas solucionados, da primeira para a última produção.

Quadro 5 – Inadequações solucionadas na produção final – em termos percentuais

Características estruturais	Argumentatividade e informatividade	Coesão e coerência	Adequação linguística
0,0	100,0	22,2	35,3

Como se observa no quadro 05, o melhor índice de solução das dificuldades apresentadas pelos alunos se deu no aspecto relacionado à textualidade e à argumentatividade, exatamente o aspecto que mais está relacionado com o conteúdo do texto. Houve avanços no que se refere à textualidade e à adequação linguística, mas em termos relativamente baixos. No que se refere às características estruturais do gênero, não houve nenhum avanço nas dificuldades apresentadas.

No entanto, mesmo não conseguindo a solução total dos problemas aparecidos na primeira versão, acreditamos que a sequência didática, sobretudo no gênero textual/discursivo ata, é um procedimento de ensino bastante eficiente, pelo fato de considerar o sujeito, o contexto situacional e suas intenções, materializadas discursivamente e produzindo sentidos.

Os resultados apresentados mostraram que houve alguns avanços no processo de escrita do gênero em estudo, da primeira para a segunda versão, sobretudo no que se refere à informatividade e à argumentatividade. Além disso, a experiência permitiu observar que o procedimento da sequência

didática, em especial os módulos, contribuiu para que esses resultados fossem alcançados. Assim, trata-se de um procedimento eficaz para o processo de ensino-aprendizagem de produção textual.

A investigação realizada ainda nos possibilitou refletir sobre as dificuldades dos alunos no processo de leitura e, principalmente, de escrita dos gêneros acadêmicos e comerciais/oficiais, no qual a ata está inserida, e levantar a hipótese de que esta dificuldade pode estar atrelada a formação escolar.

A nossa experiência com os alunos, em sala de aula, fez-nos deduzir que esses foram instruídos a produzirem textos sem objetivos definidos, sem conhecimento da parte estrutural e do funcionamento discursivo-argumentativo do que estão lendo ou escrevendo. Com isso, tais alunos, ao entrarem na universidade, apresentam dificuldades quanto ao processo de leitura e/ou escrita, o que não será solucionado, obviamente, com apenas a realização de uma única sequência didática.

Nesse sentido, faz-se necessário que o procedimento se repita com outros gêneros, nas disciplinas de Redação ou de Produção de Texto, para que o aluno possa adquirir a capacidade de enxergar os "problemas" apresentados em seus textos e busque ferramentas para solucioná-los, adequadamente, o que pode ser obtido através de sequências didáticas, devidamente orientadas.

É perceptível, por fim, que o procedimento de sequência didática no gênero ata, apresentou para os alunos, uma nova maneira de compreender as questões que envolvem os gêneros do universo Comercial/Oficial, (com enfoque, mais precisamente, na ata) fazendo com que esses percebessem o contexto em que esses gêneros estão inseridos, suas peculiaridades, as intenções do sujeito que os escreve, entre outros aspectos relevantes para a produção de textos, neste universo de produção humana.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução M.E.G. Gomes. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979].

BRANDÃO, Helena Magamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (org.).*Gêneros do discurso na escola:*mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.* Brasília, MEC/SEF, 1997.

DUCROT, Oswald. *Polifonia y Argumentación:* Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*/ Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESPÍNDOLA, Lucienne. *A entrevista:* um olhar argumentativo. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

MANUAL DE REDAÇÃO da Câmara dos Deputados. s/d. Brasília-DF (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (org.).*Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEDEIROS, João Bosco. *Correspondência:* técnicas de comunicação criativa**.** 18 edição. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDES, Gilmar Ferreira; FORSTER JÚNIOR, Nestor José. *Manual de redação da Presidência da República*. 2. ed. rev. e atual. – Brasília: Presidência da República, 2002.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *A argumentação na redação comercial oficial:* estratégias semântico-argumentativas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

TEXTO NOTA MÁXIMA: ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO DO ENEM A PARTIR DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Samelly Xavier da Cruz (PÓS-LE/UFCG)

1. Introdução

Tendo em vista que a dissertação argumentativa é o gênero pedido nas provas do ENEM, optamos por antes de analisarmos detidamente uma das redações nota máxima, divulgadas no Guia do Participante (2012), à luz do Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART: 2003), fazermos um rápido percurso sócio-histórico do gênero em questão, comentando sobre as razões que autorizam o uso desse gênero nos exames de larga escala e ainda sobre as mudanças políticas sofridas pelo ENEM.

2. Percurso sócio-histórico do gênero dissertação e suas ilações com o novo ENEM.

Galvão (2008), ao traçar o percurso sócio-histórico, descobre a dissertação como texto de base filosófica com raízes nos ensaios literários e nas reflexões retóricas, oriundos da França do século XVII. A nosso ver, ao recuperar seu traçado histórico, esta autora (op.cit.) acaba justificando razões para a dissertação ter se tornado texto tipicamente escolar. Citando Viala (1990 *apud* Galvão:2008) e Chervel (1990), a autora demonstra que a dissertação se consolidou como texto para ser ensinado na escola, na França, antes do século XVIII. Antes disso, o ensino francês se baseava nos preceitos da retórica, com um viés literário que, embora já apontasse para um caráter dissertativo (no sentido de analítico), não se configurava no que ela chama de modelo dissertativo.

Nesta lógica, as dissertações assemelhadas a ensaios literários e filosóficos, acabam servindo como modelo de crítica entre autores que se citam para se desdizerem ou se complementarem, uma epistemologia típica, aliás, das ilações filosóficas.

Neste contexto muito mais retórico e filosófico, a dissertação só se consolida como exercício escolar, via cursos de Filosofia, em meados do século XIX, quando surge seu primeiro conceito em texto pedagógico de 1852: “tipo de exercício ou de tarefa que os professores de filosofia nos colégios dão aos seus alunos; é geralmente um tipo de discurso de algumas páginas sobre uma questão de metafísica ou de moral” (Lachâtre *apud* Galvão: 2008, p.171)

A mesma autora nos diz ainda que o texto dissertativo passou a ser escolarizado, só depois de 1870 de modo que:

> [...] a dissertação do primeiro bacharelado (nível de graduação) nada mais é do que o resultado de um complexo processo de adaptação da dissertação literária dos exames da *licence* e da *agrégation* às classes de retórica, constituídas de um público mais jovem (Galvão, 2008, p.172)

E mais:

> **[...] No entanto, como reflexo do então desenvolvimento do espírito científico que ocorre na Europa no início do século XX, cresce a importância da dissertação e sua argumentação objetiva, em associação com o desenvolvimento das dissertações de história da literatura e da explicação de textos** (Sarrazin, 1990). Num período caracterizado pela hesitação entre a retórica e a argumentação científica, exaltada por militantes racionalistas e democratas [...], começa a emergir, lentamente, uma luta contra a dissertação-exercício de arte e de análise literária (Galvão, 2008, p.172-173, grifos nossos)

Nota-se, portanto, que em sua filogênese, a dissertação sofreu percalços de ordem política, inclusive, os quais, no ápice da reforma do pensamento educacional da época, envolveram vários pensadores, cujo intuito era discutir uma reforma de ensino. Para concluir o percurso histórico traçado por Galvão (2008), na década de 70 do século XX, em função de toda essa amálgama discursiva, o termo dissertação passou a ser equivalente a ensaio literário e, posteriormente ainda, sinônimo de composição francesa sobre um tema literário. De acordo, ainda com seu estudo, até hoje, na França, a dissertação é um exercício escolar que se vale de polêmicas para existir[1]. Citando manuais didáticos franceses, diz-se que o objetivo da dissertação escolar é fazer com que alunos do ensino secundário geral e estudantes de Letras obtenham uma maestria na exposição escrita – coerente, precisa e rigorosa – sobre sua maneira de pensar determinado assunto.

Bastante relevante perceber que o percurso sócio-histórico trazido por Galvão (2008) apenas reitera o pensamento de Delforce, estudioso do gênero dissertativo (1992, *apud* Köche:2002). Para este autor francês – portanto inserido no 'berço' teórico da dissertação – esse tipo de texto possui duas grandes características: uma a sequência pergunta-resposta sucessivas; outra, o entremeio dessa sequência que aborda/recupera um momento reflexivo, de

[1] Alguns livros didáticos franceses recentes demonstram isso, como por exemplo: LEMEUNIER, A. Les pratiques du BAC – La dissertation en français. Hatier: Paris, 2008; MATTEÏ, P. Apprendre à rédiger. Paris: Librio Inédit: 2012.

questionamento e análise para seu autor. Ou seja, nada mais do que o fazer dialético comentando anteriormente. Daí,em consequência deste trabalho analítico, cabe à dissertação construir uma problemática e uma opinião (Delforce, 1992, p.15, *apud* Köche, 2002, p.14). E mais, nas palavras de Köche:

> A dissertação, segundo Delforce, poderia ser caracterizada como um texto no qual a atividade enunciativa fundamental não consiste tanto em afirmar ou refutar, isto é, a apresentar argumentos, a responder, mas a interrogar [...] **A característica principal da dissertação, segundo ele, é a atenção que se dá ao exame da questão, pela sua relevância, tornando-se inconveniente apresentar imediatamente uma resposta**. (KÖCHE:2002, p.14, grifos nossos)

A nosso ver, fica evidente, especialmente nos grifos que fizemos, o caráter inicialmente filosófico do texto dissertativo posto em destaque. Embora não conhecedoras profunda dos termos filosóficos, sabemos que para esta área do conhecimento importa menos as respostas do que os questionamentos reflexivos. Questionar e refletir são ações epistemologicamente vitais aos processos que envolvem a Filosofia em seu sentido mais literal. Assim, a percepção de Delforce se coaduna ao 'histórico' da dissertação, apontado anteriormente como oriundo do ambiente retórico, filosófico e literário.

No Brasil, a dissertação passa a ser utilizada nos vestibulares em função de várias críticas por conta destes exames se valerem apenas do sistema de questões de múltipla escolha.

Como normalmente acontece quando a demanda supera a oferta, os vestibulares começaram a ser profundamente criticados quanto à sua estratégia avaliativa, a condução do próprio processo e até mesmo seu caráter habilitatório, posto que as questões versavam sobre os conteúdos que seriam vistos na universidade, não sobre o conteúdo básico das séries da escola inicial. Em 1964, surge a Fundação Carlos Chagas, organizando os exames vestibulares mais ou menos ao molde do que até hoje conhecemos: questões de múltiplas escolhas para garantir objetividade no julgamento, caráter classificatório em substituição ao modelo de habilidades específicas e ampliação das provas para conhecimentos mais gerais.

Todavia, esta aparente solução fez emergir outras críticas, como a possível ineficiência do recurso das questões de múltiplas escolhas para aferir conhecimento e garantir vaga no ensino superior. É diante desta polêmica, em meados dos anos 70, que se passa a cogitar a escrita de uma redação no vestibular como um atenuante positivo contra a suposta injustiça do

exame. De acordo ainda com Ribeiro Neto (1987), em 1976, um grupo de trabalho encarregado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem a missão de oferecer propostas para a melhoria e aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa e a sugestão imediatamente aceita foi a implementação da redação nos exames vestibulares. É muito interessante perceber que daquela primeira visão autônoma do ensino básico até as modificações sociais que invertem a realidade, exigindo dos colégios o ensino exclusivo do que 'cai' nos vestibulares, se tem, a partir desta nova medida, o extremo oposto da lógica inicial: agora, esperava-se que um problema educacional/metodológico de ensino de língua portuguesa fosse resolvido através da inserção de uma prova escrita nos exames. Obviamente este posicionamento não foi aceito sem críticas por parte de inúmeros pesquisadores. Soares (1978) já no título de seu trabalho – "Redação no vestibular: uma solução?" – vai criticar a inversão da lógica educacional, que atribui então ao exame classificatório a solução para as dificuldades de escrita dos alunos secundaristas. Sobre esta questão, a autora (op.cit.) discorda da visão simplista acerca das questões de múltipla escolha, defendendo que, embora tais questões dispensem a elaboração de uma resposta pessoal, não se pode diminuí-las a mera ação de 'marcar cruzinhas', como os críticos proclamavam, sob pena de estar se desconsiderando as capacidades de leitura e interpretação que elas demandavam.

Acerca da decisão constitucional do uso das redações como forma avaliativa nos vestibulares, a mesma autora pondera. Ciente da crença do senso comum, de que 'se o concurso vestibular inclui redação, os alunos aprenderão a redigir' (SOARES:1978, p.74), critica o raciocínio afirmando:

> [...] em primeiro lugar, é tecnicamente inaceitável, como já anteriormente se afirmou, identificar ingenuamente os objetivos avaliativos por questões do tipo múltipla-escolha como habilidades de 'fazer cruzinhas'; em segundo lugar, é simplista a inferência de que os estudantes aprenderão redigir se se incluir prova de redação no vestibular. Outras são, em nosso entender, as causas da incapacidade de uso eficaz da língua escrita e outros serão os efeitos da inclusão da prova de redação no concurso vestibular. (SOARES:1978, p.54)

Ao se referir a estes outros efeitos da inclusão da prova, a autora comenta sobre todo entorno complexo da ideia de norma padrão *versus* variedade linguística, assunto, aliás, amplamente analisado no período. Além disso, também comenta acerca da importância de critérios bem definidos para a correção justa destas mesmas redações. Sobre mesmo assunto, Vianna (1976a, 1976b) faz uma verdadeira revisão bibliográfica sobre os problemas relativos à fidedignidade nas correções de redações. Como o próprio autor comenta, até então a redação

como estratégia avaliativa nos exames vestibulares não havia sido ainda transformada em objeto de pesquisa científica. Embora o mérito do trabalho do autor vá além do nosso foco, o que mais nos interessa em seus estudos é seu caráter investigativo sobre os critérios definidores da correção do texto dissertativo e, por consequência, a atribuição de características a este mesmo texto. Sobre isso, na explicada circunstância, Vianna (op.cit) descreve:

> A prova de dissertação foi aplicada no dia 27 de abril de 1975 e teve duração de duas horas e trinta minutos. Ao grupo pesquisado exigiu-se a elaboração de apenas uma única dissertação; entretanto, tendo em vista que a capacidade de expressão escrita pode variar, em função do tema apresentado e das capacidades exigidas, procurou-se atenuar a possível influência dessa problemática por meio da seleção de um tema de ordem geral, que independesse de conhecimentos prévios [...] **Assim sendo, foi solicitado aos participantes que *analisassem e discutissem* o tema**: PAPEL DO INDIVÍDUO DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA SOCIEDADE A QUE PERTENCE, **e *expusessem, sob forma de dissertação* as suas conclusões**. (VIANNA:1976b, p.6, grifos nossos)

Pela descrição do autor, podemos perceber que o objetivo maior do texto dissertativo, naquele primeiro momento, reitera sua condição histórica trazida por Galvão (2008) e Delforce (*apud* Köche, 2002): seu caráter analítico e expositivo, em que interessa menos a opinião do autor e qualquer forma subjetiva de comentário, e mais sua capacidade expositiva de caráter panorâmico acerca de uma questão que, embora polêmica, interessa mais por sua necessidade de ser analisada e compreendida.

A questão é tão menos simplista do que parece, que em manuais didáticos mais recentes (já dos anos 2000) e comuns nas salas de aula, já afetados pela teoria de gênero textual, como o de Cereja (2005) e Abaurre (Sistema Uno de Ensino, sem data[2]) se tenta explicar distinções entre dissertar e argumentar por determinada linha de raciocínio e acabam impelidos a caminhar por outra. Vejamos que Abaurre (idem) diz que a dissertação é um texto formal, que atesta nossa seriedade na escrita, posto não haver espaço para subjetividades nela, ao mesmo tempo em que a conceitua como uma 'manifestação madura de um ponto de vista', questão repetida em Cereja (idem) que, por sua vez, aconselha aos alunos a, no caso dos vestibulares, buscarem defender um ponto de vista, como se, na verdade, a dissertação fosse só um outro nome para texto argumentativo. Abaixo estão, na íntegra, as duas informações a que estamos nos referindo:

> Quando nos dedicamos à produção de uma dissertação escrita (em situação que não a escolar) fazemos isso porque queremos que o **leitor**

[2] Embora sem data, sabemos que o manual só pode ter sido escrito nos anos 2000, pois, no ano de 2008, quando éramos professora de Ensino Médio, ele foi disponibilizado pela escola em que trabalhávamos para análise e possível utilização deste material no ano seguinte, como estratégia de inovação metodológica do colégio.

> **de nosso texto o considere uma manifestação madura e séria de um ponto de vista que consideramos verdadeiro, racional e válido acerca da questão que discutimos** [...] Queremos, em outras palavras, que nosso texto seja respeitado, porque **a estrutura dissertativa lhe confere seriedade e impede que seja descartado como uma manifestação subjetiva de uma opinião pouco importante.** (ABAURRE:s/d, p.55, grifos nossos)

> Grande parte dos vestibulares do país solicita uma dissertação em suas provas de redação. Apesar disso, quase sempre os temas propostos exigem a análise de um assunto ou de problema e o posicionamento do aluno a respeito dele. **Por essa razão, o que realmente se espera do aluno é que ele produza um texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo**.(CEREJA: 2005, p. 365**,** grifos nossos)

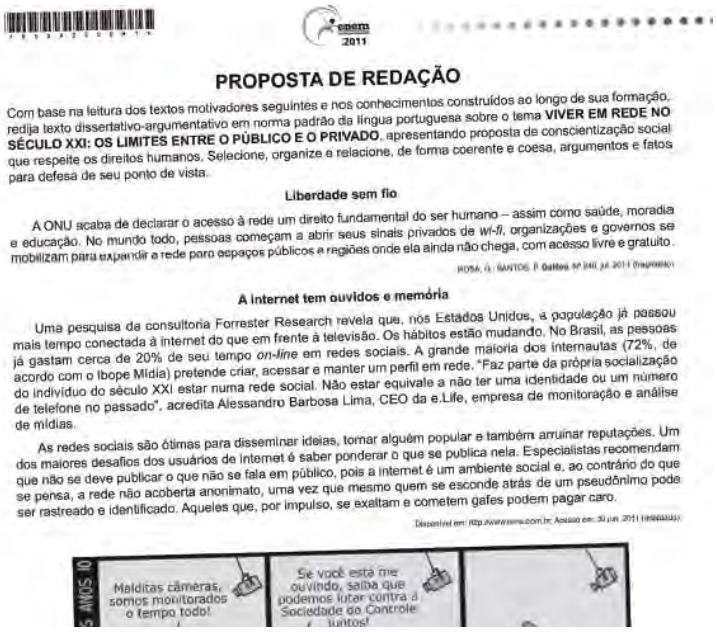
Em meio a essa retomada bibliográfica, devemos lembrar que Rojo (1999) aponta a dissertação como um gênero escolar, fato que, em nossa percepção, justifica seu uso no ENEM. Não podemos deixar de ressaltar que entre o que diz a literatura acerca da dissertação e o que os vestibulares passaram a chamar de dissertação, houve, em algum momento e por alguma razão que desconhecemos, uma sobreposição de conceitos, como se aquele texto da França do século XIX, de base filosófica e analítica pudesse ser assemelhado a um texto persuasivo, cujo maior objetivo é convencer o leitor de alguma ideia. Por essa razão e tendo em vista que hoje o Exame Nacional de Ensino Médio é a 'porta de acesso' mais comum ao ensino superior, foi nosso objetivo nesse trabalho analisar um texto dissertativo-argumentativo produzido no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), no ano de 2011 e divulgado recentemente no Guia do Participante - Redação - ENEM 2012, à luz das teorias interacionistas sócio-discursivas.

3. Redação nota máxima e o folhado textual de Bronckart

Escolhemos uma das produções divulgadas no recente Guia do Participante – Redação ENEM como um exemplo de texto empírico que realmente foi criado para o exame em questão. Essa situação comunicativa empírica aponta para o que Bronckart chama de função sócio-comunicativa do gênero, ou seja, a adequação da escrita de determinado gênero a partir de um ator social que ocupa um determinado papel para outros atores sociais que também ocupam papeis sociais específicos. No caso em questão, a candidata Isabela Carvalho Leme Vieira da Cruz, aluna do Rio de Janeiro obteve nota máxima em todos os critérios aos quais o seu texto foi submetido, a partir da avaliação de corretores do ENEM. Não temos maiores informações sobre esta candidata, nem sobre os possíveis corretores do seu texto, e sabemos que na sua reutilização, no referido guia, como exemplo de texto bem sucedido se implanta uma função

didática que originalmente não pertence ao texto escrito, criado para ser avaliado e selecionado. Porém, como tais questões não afetam ao foco de nossa trabalho, acreditamos que este desconhecimento não comprometerá nossa análise.

Abaixo, a imagem do tema referente a 2011 e a produção da aluna na íntegra, do Guia do qual a retiramos:



enem 2011

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. *Galileu*, nº 240, jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. "Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado", acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: http://www.veja.com.br. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).

Figura 1 – tema do enem 2011, divulgado no Guia do Participante (2012)

Redação de Isabela Carvalho Leme Vieira da Cruz, Rio de Janeiro (RJ).

O fim do Grande Irmão

Câmeras que gravam qualquer movimento, telas transmitindo notícias a todo minuto, o Estado e a mídia controlando os cidadãos. O mundo idealizado por George Orwell em seu romance 1984, onde aparelhos denominados teletelas controlam os habitantes de Oceania vem se tornando realidade. Com a televisão e, principalmente, a internet, somos influenciados – para não dizer manipulados – todos os dias.

Tal influência ocorre, majoritariamente, através da mídia e da propaganda. Com elas, padrões de vida são disseminados a uma velocidade assombrosa, fazendo a sociedade, muitas vezes privada de consciência crítica, absorvê-los e incorporá-los como ideais próprios. Desse modo, deixamos de ter opinião particular para seguir os modelos ditados pelo computador, acreditando no que foi publicado, sem o devido questionamento da veracidade dos fatos apresentados.

Com isso, as novas redes sociais, surgidas nesse início do século XXI, se tornam os principais vetores da alienação cultural e social da população, uma vez que todos possuem um perfil virtual com acesso imensurável a todo o tipo de informações. Por isso, diversas empresas e personalidades se valem da criação de perfis próprios, atraindo diversos seguidores, aos quais impõe sua maneira de agir e pensar. Esses usuários, então, se tornam mais vulneráveis e suscetíveis à manipulação virtual.

Outro ponto negativo dessas redes, como o Facebook e o Twitter, é o fato de todo o conteúdo publicado ficar armazenado na internet, permitindo a determinação do perfil dos usuários e a escolha da melhor maneira midiática de agir para conquistá-los. Além disso, o uso indiscriminado de tais perfis possibilita a veiculação de imagens ou arquivos difamadores, servindo como ferramenta política e social para aumentar a credibilidade de determinadas personalidades, como ocorre com Hugo Chaves em sua ditadura na Venezuela e comprometendo outras, com falsas denúncias, por exemplo.

Diante disso, é necessária a aplicação de medidas visando a um maior controle da internet. A implantação, na grade escolar brasileira, do estudo dessas novas tecnologias de informação, incluindo as redes sociais, e a, consequente, formação crítica dos brasileiros, seria um bom começo. Só assim, poderemos negar as previsões feitas por George Orwell e ter um futuro livre do controle e da alienação.

Comentários

A participante demonstra ter compreendido a proposta da redação e desenvolvido o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. A redação organiza-se em cinco parágrafos. Na **introdução** (primeiro

Figura 2 – texto nota máxima da candidata Isabela Carvalho, divulgado no Guia do Participante (2012)

Buscamos, então, retomar os conceitos bronckarteanos de folhado textual, especialmente quanto às camadas superpostas, as quais ele chama de infra-estrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Ao mesmo tempo, com base nestes conceitos, iremos correlacionando-os à redação intitulada "O Fim do Grande Irmão", contextualizada anteriormente.

Como dito, para Bronckart (2003), todo texto se organiza numa espécie de folhado, o qual, por sua vez, se constrói em camadas. Cada camada corresponde a um nível mais ou menos profundo da construção deste texto e em cada uma delas, é possível observar outras modalidades desta organização maior. Segundo o autor (op.cit), a infra-estrutura geral do texto é o nível mais profundo dele, sendo constituído pelo "plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequencias que nele eventualmente aparecem" (op.cit, p.120).

Explicando cada uma dessas partes da infra-estrutura geral do texto, a partir do nosso exemplar da redação "O Fim do Grande Irmão", observamos que quanto ao plano geral – "conjunto do conteúdo temático" que pode "ser codificado em um resumo" (BRONCKART,2003,p.120) – no texto em questão temos uma enumeração de fatos que remetem a um mundo regido por máquinas, idealizado, por George Orwell, em sua famosa obra '1984', a qual a autora do texto faz menção, seguida da tese de que mais do que influenciados, somos manipulados pela internet. Os parágrafos dois, três e quatro buscam provar esta manipulação, através de argumentos, como a alienação causada pelas redes sociais, reiterada por empresas e personalidades, as quais se valem deste recurso para difundirem seus serviços, de maneira exagerada; além das personalidades políticas – citando Hugo Chaves – que também se valem de mesma divulgação para criar falsas imagens. Por fim, a autora do texto sugere a criação de uma disciplina ministrada na escola sobre tecnologias de informação e seus efeitos..

Quanto ao tipo de discurso e a articulação entre eles, ainda na camada mais profunda do texto (a infra-estrutura), observamos que Bronckart (op.cit), compreende esta noção a partir de quatro grandes grupos: o discurso teórico, a narrativa, o discurso interativo e o relato interativo.

No caso do texto dissertativo-argumentativo que escolhemos, inclusive retomando sua relação histórica com o gênero dissertação escolar, como apontado anteriormente, temos, então, a presença de um discurso teórico. Neste caso, observamos ainda que não há articulações com outros discursos. Já quanto às sequências, retomando a noção de sequências textuais analisada por Adam (1992) a quem Bronckart faz referência, estamos – até mesmo por sua nomenclatura – diante de um texto que mescla análise (exposição) com posicionamento pessoal (argumentação). Por exemplo, ao citar o autor literário ou o presidente da Venezuela, há sequências expositivas, já quando a autora diz que somos manipulados pela internet todos os dias, buscando provar esta ocorrência observa-se notadamente uma sequência argumentativa. Aliás, para obter pontuação máxima em todos os critérios do exame, necessariamente a candidata precisaria obedecer à constituição textual com base nestas duas sequências, especialmente a argumentativa, sendo um dos critérios da prova (critério III, selecionar e organizar argumentos em torno de um ponto de vista).

Acerca dos mecanismos de textualização, uma outra camada do folhado textual, os quais, de acordo com Bronckart (op.cit) contribuem para o estabelecimento de coerência temática, podemos também relacioná-los às competências III (já citada) e II (interpretação adequada do tema). O estudioso subdivide estes mecanismos em três: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Sobre a conexão diz que "se realiza através de organizadores textuais, contribuindo para 'marcar as articulações da progressão temática" (BRONCKART, 2003, p.122). Neste caso, acreditamos ser possível comparar a noção de conexão bronckarteana com o que o ENEM intitula mecanismos linguísticos.

No texto analisado, os três últimos parágrafos se iniciam com expressões responsáveis por esta conexão, como 'Com isso...', 'Outro ponto negativo...' e 'Diante disso...'.Ao longo dos parágrafos também há um cuidado da autora em introduzir expressões conectoras de enunciados. No segundo parágrafo, por exemplo, após citar como a mídia e a propaganda disseminam padrões, a aluna usa a expressão 'Desse modo', para expor de que maneira perdemos, segundo sua defesa, nossa capacidade de opinião mais pessoal. Retomando, por sua vez, todo o segundo parágrafo, ela se vale da expressão 'Com isso' para articular a noção de que as redes sociais são conseqüências dessa alienação em massa, trazida pela mídia. E, em seguida, utiliza-se do conectivo 'Por isso' para justificar o fato das empresas e personalidades, de acordo com sua opinião, se aproveitarem desta alienação para se promover. Entendendo tudo

isso como um ponto negativo, soma a esta questão – utilizando a expressão 'Outro ponto negativo' – o fato das redes sociais deixarem os perfis de seus usuários muito expostos. E coadunando este ponto negativo a um outro problema, utiliza a expressão 'Além disso' como acréscimo ao fato deste uso sem medidas ser utilizado como ferramenta política e social, de maneira equivocada. Por fim, já no parágrafo final, ao utilizar a expressão 'Diante disso' retoma todo o trajeto do seu texto, reiterando a necessidade de haver modificações neste quadro. Observa-se, pois, um encadeamento argumentativo, através destes conectores capaz de, progressivamente, organizar o texto em torno de um ponto de vista bem fundamentado, como se espera do candidato na competência III e procede deste fato o porquê obteve nota máxima neste critério.

Sobre a coesão nominal, Bronckart (op.cit) a entende com dupla função: "De um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto" (idem, p.124). No texto em questão, a autora inicia falando sobre a influência que a internet exerce sobre nossa sociedade, por exemplo, e para retomar este fator, ao iniciar o segundo parágrafo, utiliza a expressão 'Tal influência', sendo esta expressão em destaque, exemplar da coesão nominal a que o autor se refere. Da mesma forma, ao longo do texto a expressão 'novas redes sociais' (primeira linha do terceiro parágrafo) é retomada pela expressão 'dessas redes' (primeira linha do quarto parágrafo); e a expressão 'um perfil virtual' (terceira linha do terceiro parágrafo) é substituída por 'perfil dos usuários' (terceira linha do quarto parágrafo) e 'tais perfis' (quarta linha do quarto parágrafo). Além dos pronomes oblíquos, também característicos desta retomada coesiva nominal, como na expressão 'conquistá-los' (quarta linha do quarto parágrafo) que se refere ao termo 'usuários' presentes na expressão 'perfil de usuários'. No texto em análise, não observamos casos de coesão nominal a fim de introduzir temáticas.

Sobre a coesão verbal, Bronckart (idem) afirma:

> Os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais. Entretanto essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente) e, além disso, sua distribuição depende, mais claramente do que os dois outros mecanismos de textualização, dos tipos de discurso em que aparecem (BRONCKART: 2003, p.126-127)

Como explica o autor, a coesão verbal se dá, portanto, em função, essencialmente ,dos tempos verbais, os quais estão diretamente relacionados aos tipos de discurso. No caso do discurso teórico, do qual o texto analisado, por ser dissertativo-argumentativo faz parte, o tempo verbal dominante é o presente, que, segundo Bronckart, 'confere aos processos verbalizados a que se aplica uma validade geral, independente de qualquer temporalidade particular' (idem, p.127). De fato, o presente é considerado o tempo 'neutro' da nossa gramática, por suas desinências serem marcadas temporalmente de forma menos expressiva. É o tempo dos discursos científicos, por exemplo; e sendo o discurso teórico a base do exemplar em análise, percebemos que praticamente todo o texto se compõe de verbos indicados no presente, com exceção apenas dos verbos 'seria' e 'poderemos (negar)' ao final da redação, os quais apontam para uma prospecção condizente com o tom de sugestão a ser aplicada no futuro conferido pela autora. Em todas as outras ocorrências verbais ('gravam', na primeira linha do primeiro parágrafo; 'controlam', na terceira linha do primeiro parágrafo; 'ocorre', primeira linha do segundo parágrafo; 'deixamos de ter', quarta linha do segundo parágrafo; 'se tornam', segunda linha do terceiro parágrafo; 'se valem', quarta linha do terceiro parágrafo; 'possibilita', quinta linha do quarto parágrafo; etc) há sempre o uso do presente.

Acerca, por fim, dos mecanismos enunciativos, última camada do folhado textual bronckarteano, o autor afirma que:

> contribuem, mais claramente que os precedentes, para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos[...] e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos, sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Visando mais diretamente a orientar a interpretação do texto por seus destinatários, esses mecanismos operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, não se organizando, portanto, em séries isotópicas e podendo ser chamados, por isso, de mecanismos configuracionais (em oposição a sequenciais (Bronckart,2003, p.130)

Assim sendo, talvez esta seja a camada do folhado textual que, de certa forma, mais contribua para a caracterização, enquanto gênero de texto, do texto dissertativo-argumentativo no ENEM, uma vez que é nela que podemos observar as vozes enunciadas, bem como as modalizações, em outras palavras, o fato de cada exemplar de texto recuperar vários discursos consolidados historicamente e fazê-lo de modo a modalizar, de maneira pejorativa ou positiva, a forma do dizer. Quanto ao posicionamento enunciativo e vozes, Bronckart (op.cit), demonstra que o agente produtor do texto aparentemente é quem se posiciona na materialidade linguística, entretanto, este mesmo autor/agente ao produzir seu texto cria mundos discursivos cujas regras

podem ser distintas das do mundo empírico, o que, por sua vez, gera num mesmo texto a constituição de várias 'vozes'. Esta explanação nos lembra os dois mundos explicados pelo estudioso quando das ações de linguagem a que nos referimos no início deste capítulo: de um lado o mundo empírico, de outro o mundo subjetivo, inacessível diretamente. As vozes a que o autor faz referência são, pois, justamente a simbiose entre estes mundos, do qual emerge o mundo social. Daí porque haver a voz do autor empírico, no nosso caso, a candidata chamada Isabela Carvalho Leme Vieira da Cruz, a quem sabemos que é estudante e fez o ENEM no Rio de Janeiro, pelas informações indicadas na prova; as vozes sociais, 'vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto' (idem, p.130), no nosso caso, de forma direta, a intertextualidade com o autor renomado, George Orwell e sua obra, como também um discurso social mais amplo que remete a problemática exposta no tema: os limites entre o público e privado. Aliás, esta voz social surge antes mesmo da produção final dos candidatos, a partir do momento que o exame escolhe um tema de ordem social, científica, cultural ou política, de acordo com um dos documentos que regulam o exame.

Já quanto às modalizações, que podem ser do tipo lógica, deôntica, apreciativa ou pragmática e são entendidas pelo autor como 'avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático' (Bronckart: 2003, p.131), podemos assimilá-las dentro da construção argumentativa do texto, pois é este justamente o espaço de posicionamento mais subjetivo observável no gênero em questão. As modalizações lógicas se dão a partir de julgamentos do valor de verdade do que foi enunciado. No caso do nosso texto em análise, novamente a obra de Orwell como representativa de uma realidade que se instaura e se configura como um estado de validade do que ora ocorre em nossa sociedade. Bem como o fato dos perfis ficarem a mercê nas redes sociais. Já as modalizações deônticas, que avaliam conforme os valores sociais, são as mais presentes no texto. Observemos que a autora diz, por exemplo, que a a mídia e a propaganda são as responsáveis pela influência que nos deixa sem posicionamento particular, retomando neste ponto um discurso social muito comum de que estas duas instâncias são as maiores responsáveis por mudanças sociais, boas ou más e que não saímos imunes delas. Quanto às modalizações apreciativas, que embora o nome remonte a um julgamento positivo, se configuram como as mais subjetivas dentre todas, sendo configuradas tanto por um posicionamento positivo, quanto negativo. Para a construção de um ponto de vista e interpretação adequada do tema em questão, percebe-se que a autora precisa constantemente se valer de adjetivações que marcam linguisticamente esta apreciação, a qual, no caso da influência da internet e do abuso à exposição em redes sociais é negativa. Observe-se a título

de comprovação do que estamos dizendo todo o terceiro parágrafo em especial, no qual a candidata afirma que as redes sociais se tornam ‘os principais vetores da alienação cultural e social’, pois todos possuem perfis com ‘acesso imensurável a todo tipo de informações’, o que torna os usuários, através do jogo de marketing de empresas, inclusive, mais ‘vulneráveis e suscetíveis à manipulação virtual’. Por se tratar de um texto cujo juízo de valor é de extrema importância para sua constituição, há, ao longo do texto, vários exemplos de escolhas lexicais que demonstram essa apreciação (como dito, pejorativa) da candidata *versus* a influência midiática.

Por fim, as modalizações pragmáticas, entendida por Bronckart como as que ‘introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)’ (idem, p.132) estão diretamente relacionadas, como se nota por definição, à proposta de intervenção do exame, a qual, no caso do texto a que estamos observando, remonta a uma necessária aplicação de medidas que visem controlar a internet (o dever-fazer); bem como a sugestão específica da aluna na ‘implantação, na grade escolar brasileira, do estudo dessas novas tecnologias de informação’ (o querer-fazer) e, por fim, com isso ‘poderemos negar as previsões feitas por George Orwell’ (o poder-fazer).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente esta análise, esperamos, através das categorias de análise do Interacionismo Sócio-Discursivo, com base em Bronckart (2003), termos conseguido comprovar, a partir da materialidade linguística de um exemplar escolhido, o texto dissertativo-argumentativo no ENEM como uma reconfiguração do gênero dissertação, sócio-historicamente mutável, como visto em Galvão (2008). Linguisticamente falando, destacamos duas características particulares deste novo uso do gênero em questão: a relevância da construção de um ponto de vista através da seleção, interpretação e organização de argumentos e a necessária criação de proposta de intervenção ao término do texto.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: Educ, GALVÂO,S. Do percurso sócio-histórico do gênero dissertação. In: **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Org: OLIVEIRA, M.; KLEIMAN, A. Natal: EDUFRN, 2008

KÖCHE, V. O ensino da dissertação no ensino médio – características, problemas e alternativas de solução. In: **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 5. nº 2, 2002.

SOARES, M. **A redação no vestibular**. Caderno de Pesquisa: São Paulo, 1978.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. **Texto e interação - uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. 2 ed. São Paulo: Atual, 2005

VIANNA, H. **Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: 1976b.

LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO:
UMA INVESTIGAÇÃO DOS GÊNEROS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Raimunda Gomes de Carvalho Belini (IFPI/UFC)

Considerações Iniciais

Os grandes avanços tecnológicos pelos quais passamos e o desejo de incorporar esses avanços ao ensino também têm contribuído para a mudança das práticas de leitura e de escrita nos vários níveis de escolarização. Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo, de acordo com Pereira (2011, p. 13) "é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação". Em plena Era do Conhecimento, na qual as expressões inclusão digital e sociedade da informação são cada vez mais frequentes, o ensino deve incorporar os avanços tecnológicos em consonância com os desafios que se impõem ao nosso cotidiano em relação às estratégias de comunicação, aos usos linguísticos na internet e às novas e diversas práticas de leitura e de escrita que surgem nesse ambiente.

Associado aos desafios das estratégias de comunicação e aos usos linguísticos no meio digital e às práticas de leitura e de escrita, encontram-se problemáticas relacionadas ao tratamento dado aos gêneros textuais digitais no espaço escolar. Ainda que saibamos que esses diversos gêneros surgem a todo instante e causam impactos e polêmica tanto na linguagem como na vida social, configurando-se, conforme assevera Marcuschi (2005, p. 13) como "uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo" na sociedade ainda é um grande desafio saber como adequá-los à escola e em situações de sala de aula.

Tomando como base essa problemática da necessidade expressa da inclusão digital e a determinação de que a escola, o professor e o livro didático precisam incorporar práticas sociais de letramento associadas ao uso dos gêneros textuais digitais, elegemos como objeto de estudo: os gêneros textuais digitais no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Objetivamos, com isso, analisar a concepção do professor sobre a escolha do livro didático a partir dos gêneros textuais digitais; e descrever o direcionamento dado a esses gêneros pelo livro didático do Ensino Médio a partir das atividades propostas para o tratamento dos gêneros

textuais digitais. Procuramos, especialmente, conhecer sob que perspectiva esses gêneros são apresentados no livro didático e quais gêneros digitais se sobressaem.

Neste estudo, em fase de andamento, procuramos enfocar os pressupostos teóricos do Letramento Digital e dos estudos de Gênero Textual, apoiando-se em Araújo (2005), Marcuschi (2005), Xavier (2007), Coscarelli e Ribeiro (2011), dentre outros. Além disso, nos fundamentamos em pesquisas voltadas para o livro didático, especialmente aqueles que analisam o livro didático e os gêneros textuais digitais como Barbosa (2009), Bezerra (2011) e Santos e Almeida (2012).

A partir desses pressupostos teóricos, elegemos o método indutivo para a investigação do objeto deste estudo: o gênero textual digital no livro didático. De acordo com Lakatos e Marconi (2007), no método indutivo o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos, explicitando a generalização que deriva de observações de casos da realidade concreta. A partir desse método, procuramos desenvolver inicialmente uma pesquisa descritiva interpretativa, com abordagem qualitativa, de base documental, do livro "Português: contexto, interlocução e sentido", de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, destinado ao Ensino Médio, editado e publicado em 2010, pela editora Moderna, identificando os gêneros abordados na obra.

Associada à análise documental, que constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, realizamos entrevistas com professores do IFPI, que participaram do processo de escolha desse livro didático. Nesse sentido, destacamos as palavras de Rojo e Batista (2005, p. 40),

> o uso intensivo e quase exclusivo da análise documental, sem o recurso a outros procedimentos de pesquisa, evidencia, ainda, a tendência em se abordar o livro mais como uma fonte de dados para o estudo de conteúdos e metodologia do que como um objeto complexo, que demanda, mesmo na análise dessa temática (análise de conteúdos e de metodologia de ensino), o recurso a outros dados

O recurso a outros procedimentos, como as entrevistas, nesta pesquisa foram de fundamental importância para conhecermos os critérios de escolha que foram considerados por cada professor. Isso nos possibilitou a familiarização com o procedimento de escolha e adoção do livro utilizado na escola. Contudo, destacamos que a trajetória metodológica que conduziu no processo de investigação do objeto deste estudo encontra-se em fase de andamento, tendo em vista que as seguintes etapas ainda precisam ser cumpridas, como: a análise dos volumes 02 e 03 do livro escolhido para a investigação; e a realização de entrevistas com outros professores de Língua Portuguesa que participaram desse processo de escolha. Contudo, isso não invalida a divulgação de resultados alcançados com as etapas prévias desenvolvidas, já que os dados são de extrema relevância e exigem uma importante flexão crítica e teórica.

Os gêneros textuais digitais na perspectiva do Letramento Digital

No contexto atual, segundo Pereira (2011), um dos grandes desafios para a escola, educadores e sociedade civil é o "analfabetismo digital". Se as pessoas que estão à frente desse processo não compreendem os rumos que devemos tomar diante das novas tecnologias digitais, isso poderá comprometer a qualidade do ensino no país, nas diversas áreas do conhecimento, e, aqui, cabe destacarmos linguagem, códigos e suas tecnologias, tendo em vista que

> a comunicação mediada pelas novas tecnologias digitais, decorrente dos usos do computador conectado à internet, vem transformando e ampliando as possibilidades das práticas discursivas, especialmente, na *web*, a rede que mais se destaca pela multimodalidade de recursos semióticos e pela dinamicidade interativa (ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 14).

Segundo Pereira (2011), quando nos referimos ao Letramento Digital, é preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. É preciso, como enfatiza Xavier (2005, p. 02), "realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização". Para o estudioso, "ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se

compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque a materialização sobre a qual estão os textos digitais é a tela, também digital".

Contudo, devemos destacar que na sociedade atual, não basta ser letrado, é preciso dar conta de outras práticas sociais que vão além da leitura e da escrita convencionais em papel (BAZERMAN, 2007). É preciso interagir através de aparelhos tecnológicos sofisticados que usam a linguagem digital. Quem não desenvolve as habilidades de uso desses aparelhos está sendo excluído do mundo tecnológico. Dessa forma, hoje a escola deve lidar com outro tipo de inclusão, a digital.

Sabemos que a escrita integra as várias esferas da sociedade. De acordo com Bazerman (2007, p. 69), "no mundo contemporâneo, é cada vez mais difícil encontrar atividades em que não haja algum componente da atividade de letramento integrado de modo essencial". Contudo, a escola ainda se apresenta em dissonância com práticas de leitura e escrita que, de fato, possibilitem o indivíduo interagir criticamente na sociedade impedem e proíbem os estudantes de acessar na sala de aula as redes sociais e muitos professores sequer conhecem ou usufruem do poder de interação que possuem esses verdadeiros oásis de interação e conhecimento.

Para Soares (2004), devemos entender que existem várias práticas sociais que exigem aprendizagens específicas para a leitura e a escrita. Algumas dessas práticas são a leitura e a escrita em tela, propiciada pela evolução das tecnologias digitais. Hoje, lemos na tela do computador, do celular, do *smartphone*, do *tablet*, do caixa eletrônico, etc. Nesse sentido, ressaltamos que a habilidade de ler e produzir textos com características hipermodais, com links, palavras, imagens, sons, vídeos, entre outros, é que denominamos de letramento digital.

Como destaca Araújo (2007), as redes sociais – *Orkut, Facebook, Twitter, My Space* – permitem aos usuários da internet vivenciar as mais diversas interações comunicativas em tempo real e têm possibilitado o surgimento de várias formas de comunicação. Acrescentamos que cabe à escola oportunizar ao estudante o conhecimento diversificado desses tipos de interação, suas funções sociais e utilizá-los em suas práticas de sala de aula para estabelecer um elo entre o conhecimento escolar e as vivências e experiências dos estudantes.

Em relação às funções sociais desses gêneros textuais digitais, não restam dúvidas de que há um longo caminho a percorrer, que traz consigo inúmeras questões de estudos a serem investigadas e que necessitam cada vez mais de respostas. Mas de igual importância, é

conhecermos, nos apropriarmos desses gêneros textuais e fazermos deles também nossos aliados nas práticas de leitura e de escrita em sala de aula.

Letramento digital e o livro didático: perspectivas e possibilidades

As pesquisas sobre Letramento Digital ainda podem ser consideradas recentes, embora possamos verificar uma constante presença nos estudos acadêmicos das áreas de Educação, Psicologia e Linguística. Se considerarmos o estudo dos gêneros textuais digitais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, constataremos que, além de recente, poucas são as investigações científicas sobre essa temática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor desde 1996, já previa a necessidade da "alfabetização digital" em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior. Especificamente no art. 36, no §1º, I, II da LDB, são explicitadas competências que deverão ser atingidas pelos egressos, quais sejam: o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, bem como o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996, p. 15).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) no que diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa constam as de saber aplicar as tecnologias da informação e comunicação, além de entender os seus impactos na língua escrita, na vida, nos processos de produção e desenvolvimento do conhecimento, bem como na vida social (BRASIL, 1999).

Em relação a esse pressuposto, outro documento importante são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que também ratificam a necessidade de incorporarmos os conhecimentos tecnológicos ao ensino de Língua Portuguesa. De acordo com as orientações, o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar deve focar, dentre outros, os seguintes indicativos: utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e ofertar atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação (BRASIL, 2006).

Se há quase quinze anos os documentos oficiais já previam a necessidade de incorporarmos ao ensino de língua materna os avanços tecnológicos, por que ainda observamos

professores solicitarem que os estudantes desliguem seus celulares, *tablets* e/ou *notebooks* ao iniciarem as suas aulas? Ou ainda, por que constatamos em muitas escolas a proibição do uso dessas verdadeiras fontes de ensino e aprendizagem na escola? Por que identificamos coleções inteiras de livros didático de Língua Portuguesa que sequer mencionam qualquer gênero textual digital?

Os resultados da pesquisa de Bezerra (2011) sobre a apropriação pedagógica de gêneros textuais digitais no livro didático de língua portuguesa constatou que ainda lidamos com livros de Língua Portuguesa que ignoram a presença dos gêneros textuais digitais e sequer o mencionam em suas páginas. Das quatro coleções analisadas, por Bezerra (2011, p. 07) o autor ressalta que

> *Trabalhando com a linguagem* (FERREIRA et al.,2009) não apresenta nenhum gênero digital em suas páginas e, consequentemente, não contempla nenhuma atividade de leitura e compreensão desses gêneros. Essa coleção, *Trabalhando com a linguagem*, faz apenas alusões à Internet e a alguns gêneros digitais, chegando a sugerir a produção de uma carta do leitor através de e-mail, mas sem se dedicar a explicitar as características e a funcionalidade desse gênero digital.

Resultados semelhantes foram encontrados por Santos e Almeida (2011) ao estudarem quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, também destinada ao Ensino Fundamental II. De acordo com os resultados da investigação apresentados, no livro *Tudo é linguagem* (BORGATTO et al, 2007), também não foram identificadas atividades de tratamento do gênero textual digital. Para as autoras, a coleção analisada não utiliza nenhum gênero textual digital como objeto de conhecimento da língua:

> apenas menciona a *internet* como meio de comunicação social por meio de textos informativos que até citam alguns gêneros digitais, mas que de fato não os abordam. Características e funcionalidades desses gêneros não fazem parte do conteúdo deste exemplar (SANTOS, ALMEIDA, 2012, p. 07).

Os estudos de Barbosa (2009) também revelaram essa incipiência na abordagem dos gêneros textuais digitais. A autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa e quantitativa sobre a

problemática, apresentando um levantamento de todos os gêneros textuais apresentados em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados aos estudantes do Ensino Fundamental II. O levantamento desenvolvido demonstrou que o percentual de gêneros textuais digitais nas coleções analisadas não chega a atingir cinco por cento do total de gêneros apresentados em cada coleção.

Se de um lado o governo incentiva o uso dessas novas tecnologias na escola, com distribuição gratuita a alunos e professores de *notebooks* e *tablets*, de outro verificamos que a escola e o professor não sabem o que fazer com todo esse aparato tecnológico e o próprio livro didático, que constitui muitas vezes a principal fonte de consulta de alunos e professores também não traz direcionamentos de práticas de estudo dos gêneros textuais digitais, muitos desses livros sequer trazem algum gênero textual digital em suas páginas.

O uso das novas tecnologias não pode ser ignorado, nem tampouco proibido, no cenário educacional, nem pelo Projeto Político Pedagógico nem pelo professor de Língua Portuguesa, tampouco pode estar ausente no livro didático, instrumento importante no ensino, que muitas vezes constitui a única ferramenta didática e pedagógica utilizada no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Não restam dúvidas de que a apropriação e a adequação de todo esse aparato tecnológico impõem desafios que vão desde as estratégias de comunicação aos usos linguísticos no meio digital, em que encontram problemáticas relacionadas aos gêneros textuais digitais, que surgem a todo instante e causam impacto e polêmica tanto na linguagem como na vida social, mas diríamos que tudo isso se reveste de "uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo" na sociedade, utilizando palavras de Marcuschi (2005, p. 13).

É importante destacarmos que toda essa seara tecnológica impõe a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais na sala de aula, tanto os já conhecidos e praticados pelos alunos como os digitais, pois o foco do ensino é prepará-los para situações sociocomunicativas reais da vida. E o livro didático como importante instrumento de ensino deve possibilitar práticas conducentes apropriadas de leitura e escrita desses gêneros.

Nessas circunstâncias, o livro didático não deve ignorar a presença marcante dos gêneros textuais digitais no ensino de Língua Portuguesa pelos seguintes motivos: o foco do ensino de Língua Portuguesa deve ser o de contemplar a língua como meio de interação e prática social; crianças, adolescentes e jovens lidam com os gêneros textuais digitais diariamente e

passam horas do seu dia interagindo por meio deles na internet; os gêneros textuais digitais constituem novas formas de aprender e ensinar com muito mais prazer decorrente de toda a tecnologia, versatilidade, dinamicidade e velocidade.

Os gêneros textuais digitais e o livro didático: concepção, práticas e direcionamentos

Nesta seção apresentaremos as análises e discussão dos resultados parciais desta pesquisa que tem como objetivo analisar a concepção do professor sobre a escolha do livro didático a partir dos gêneros textuais digitais; e descrever o direcionamento dado a esses gêneros pelo livro didático do Ensino Médio a partir das atividades propostas para o tratamento dos gêneros textuais digitais.

Livro didático: concepção e escolha do professor

A escolha do livro didático pelo professor é uma importante prática que refletirá nas ações de sala de aula, pois o livro didático é de grande relevância e conduz parte do processo de ensino e aprendizagem. Na escola investigada, observamos que esse processo ocorreu com a mobilização dos professores para participar do processo de escolha. Após informação e orientação didático-pedagógica, os professores tiveram acesso a alguns exemplares de livros didáticos para análise e avaliação, que foi determinante nessa escolha, pois alguns professores efetivaram a seleção através dos exemplares dos quais dispunham. Observamos também que o Guia do Livro Didático orientou essa escolha, que foi realizada de forma consensual. Contudo, em outros casos nem todos os professores tiveram acesso ao guia e revelaram desconhecerem, conforme verificamos nestas falas:

> [...] nós nos reunimos e listamos pontos importantes para selecionarmos a obra. Inicialmente analisamos o Guia do Livro Didático e verificamos a caracterização de cada obra. Em seguida, analisamos todas aquelas que tivemos acesso, quatro coleções ao todo e escolhemos duas coleções para apresentarmos na plenária e defendermos as nossas escolhas [...] (**Colaborador 01).**

> Eu reconheço a importância da escolha do livro didático, mas nunca tive acesso a esse guia. Eu nem conhecia esse documento. Certamente essa escolha seria muito mais fundamentada se tivéssemos acesso a esse material. Mas infelizmente essas informações não foram repassadas (**Colaborador 02**).

Destacamos que a partir dos relatos dos colaboradores da pesquisa, o professor de forma individual em cada câmpus[1] emitiu o seu parecer sobre as obras que tiveram acesso e em uma reunião com representantes de cada câmpus foi selecionado o livro didático que seria adotado no triênio 2012 a 2015, "Português: contexto, interlocução e sentido", de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, destinado ao Ensino Médio, editado e publicado em 2010, pela editora Moderna.

Durante todo o processo, constamos, dentre os critérios individuas de cada escolha, a preocupação em selecionar uma obra que apresentasse, em relação aos gêneros textuais, um número significativo de gêneros. Além disso, enfatizamos que o professor tem consciência de que a diversidade genérica não é o único atributo necessário a um bom livro de Língua Portuguesa, deve também apresentar orientações necessárias a práticas adequadas de ensino da língua, embasadas na concepção de língua, texto, discurso. Outro destaque interessante na fala desse professor é o fato de que "oficinas, projetos, indicações de leituras, de vídeos, de sites" também são fatores que devem levados em consideração, conforme observamos no discurso a seguir:

> Os aspectos considerados relevantes na escolha do livro didático são, principalmente: a diversidade de gêneros textuais e o tratamento que é dado à língua portuguesa, sobretudo no que tange à sua variação. Aspectos sócio-culturais também são observados, além do manual do professor. A partir dele, é possivel termos uma noção da concepção de língua, texto, discurso e outros aspectos relevantes que serão trabalhados no decorrer do curso. Oficinas, projetos, indicações de leituras, de vídeos, de sites também podem ajudar na escolha de um livro. (**Colaborador 03).**

[1] A escola pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPI, que apresenta treze câmpus atualmente e no período da seleção do LD de Língua Portuguesa contava com dez distribuídos em várias cidades do estado.

Além disso, o grande desejo de substituir o livro anterior que já vinha sendo utilizado há mais de cinco anos deve ter sido um dos motivos da escolha. Muitas vezes, o uso intenso do mesmo livro didático por mais de dois anos confere ao professor a sensação de aulas repetitivas que não agrega novas práticas e conhecimentos, o que faz com o professor sinta o desejo e a necessidade da troca de livro. Em vez de facilitar as práticas em sala de aula e fazer com que o professor incorpore novas metodologias e novos materiais de apoio didático, já que os objetos e os métodos de ensino abordados no livros passaram a ser conhecidos pelo professor, faz com que esse professor alimente uma repulsa contra esses livros, especialmente, quando demasiadamente este se torna um dos poucos instrumentos de fonte de consulta durante as aulas. Depoimentos de professoras relevam essa grande preocupação em substituir o livro adotado.

> Eu não pude participar dessa escolha, pois no período eu estava de licença. Mas fiquei muito feliz por não terem adotado o mesmo livro que estávamos utilizando. O livro selecionado para a adoção ao que me parece cumpre o papel de um grande motivador de práticas de leitura e de escrita (**Colaborador 04).**

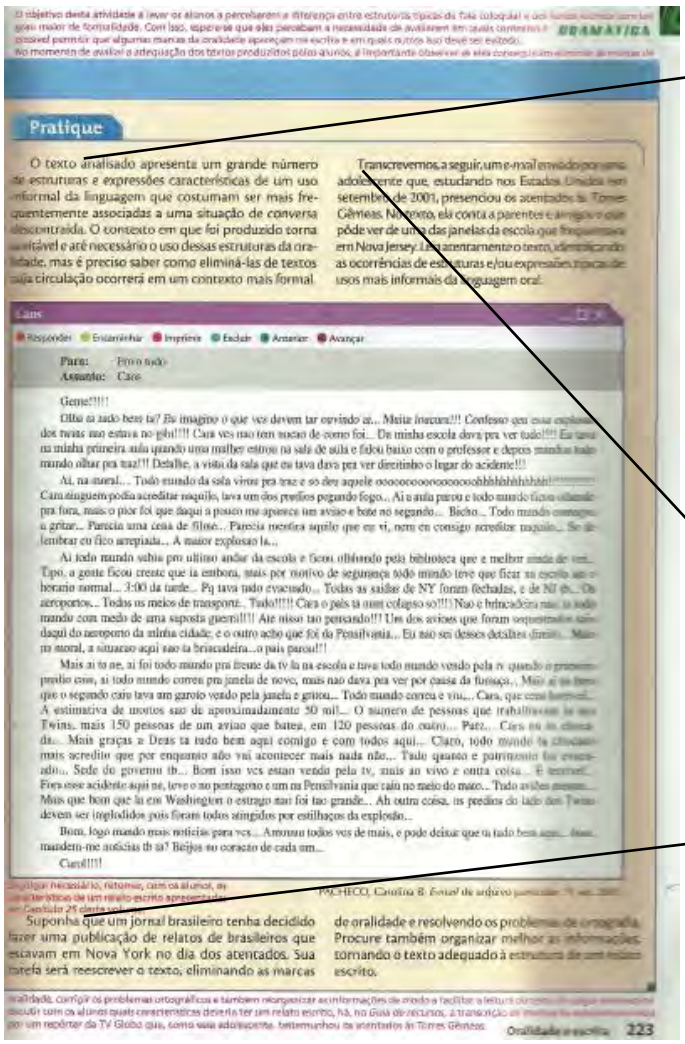
Entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve estar vinculado às linguagens, código e tecnologias. E ao professor de Língua Portuguesa cabe a responsabilidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos diversos gêneros que circulam no dia a dia dos aprendizes, tanto para despertar o seu interesse, como para prepará-los para novas formas de interação social, que se concretizam através desses gêneros. A escolha do livro didático deve constituir-se em ações planejadas, conscientes, orientadas e coletivas, não ficando a critério de intentos pessoais e/ou individuais.

Os gêneros textuais digitais e o livro didático

O livro, analisado neste estudo, Volume 01 (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2010), manual destinado ao professor, apresenta, dentre outras, 496 páginas, destinadas ao aluno, estruturadas em 30 capítulos, os quais são organizados em 10 unidades e divididos em três partes: Literatura - páginas 01 a 206; Gramática – páginas 207 a 366; e Produção de Texto

– 367 a 496. Além disso, apresenta 07 páginas, que abordam as referências divididas nas três áreas, Literatura, Gramática e Produção do Texto, ordenadas de forma alfabética; e 100 páginas, relacionadas ao guia docente, separadas nas três áreas, com abordagem de direcionamentos das atividades propostas e manual de correção de redações dos alunos de acordo com o Guia de Referência do Exame Nacional do Estudante.

Em relação aos gêneros digitais, não identificamos propostas de abordagem direta em nenhuma das páginas do livro analisado. Na página 223 do livro, ao abordar o objeto de conhecimento "oralidade e escrita" e destacar "os usos de estruturas coloquiais na escrita", o livro apresenta um e-mail. Contudo, não há uma abordagem direta desse gênero, sequer ocorre a definição, a apresentação das características, a veiculação, ou qualquer outro traço caracterizador, conforme podemos constatar.


GRAMÁTICA

Pratique

O texto analisado apresenta um grande número de estruturas e expressões características de um uso informal da linguagem que costumam ser mais frequentemente associadas a uma situação de conversa descontraída. O contexto em que foi produzido torna aceitável e até necessário o uso dessas estruturas da oralidade, mas é preciso saber como eliminá-las de textos cuja circulação ocorrerá em um contexto mais formal.

Transcrevemos a seguir um e-mail enviado por uma adolescente que, estudando nos Estados Unidos em setembro de 2001, presenciou os atentados às Torres Gêmeas. [...] Leia atentamente o texto, identificando as ocorrências de estruturas e/ou expressões típicas de usos mais informais da linguagem oral.

Suponha que um jornal brasileiro tenha decidido fazer uma publicação de relatos de brasileiros que estavam em Nova York no dia dos atentados. Sua tarefa será reescrever o texto, eliminando as marcas de oralidade e resolvendo os problemas de ortografia. Procure também organizar melhor as informações, tornando o texto adequado à estrutura de um relato escrito.

Oralidade e escrita 223

O texto analisado apresenta um grande número de estruturas e expressões características de um uso informal da linguagem que costumam ser mais frequentemente associadas a uma situação de conversa descontraída. O contexto em que foi produzido torna aceitável e até necessário o uso dessas estruturas da oralidade, mas é preciso

Transcrevemos a seguir um *e-mail* enviado por uma adolescente que, estudando nos Estados Unidos em setembro de 2001, presenciou os atentados às Torres gêmeas. [...]Leia atentamente o texto identificando as ocorrências de estruturas e/ou

Suponha que um jornal tenha decidido fazer uma publicação de relatos de brasileiros que estavam em Nova York no dia dos atentados. Sua tarefa será reescrever o texto, eliminando as marcas de oralidade e resolvendo os problemas

Fonte: Livro "Português: contexto, interlocução e sentido", Vol. 01, p. 223.

Como podemos constatar o e-mail, o único gênero textual digital abordado no livro, sequer tem seus traços caracterizadores apresentados. Serve apenas como suporte e pano de fundo para focalizar o uso formal e informal da língua. Nesse sentido, ressaltamos que o tratamento do gênero textual no livro didático é de grande relevância, pois a mobilização desses saberes poderá oferecer subsídios concretos para a melhoria da qualidade do trabalho com a leitura e a escrita, assinalando a importância de promovermos no espaço da sala de aula o encontro com a diversidade textual.

Bezerra (2011) ressalta que "a premissa dos autores dos livros didáticos parece ser que os alunos já dominam práticas como navegar na Internet e utilizar suas principais ferramentas de interação, de modo que nada há a lhes ensinar no que diz respeito ao significado dessas práticas". Se essa é a principal premissa da ausência ou incipiência dos gêneros textuais digitais no livro didático não nos parece a justificativa mais acertada, porém concordamos com o que afirma Bezerra (2001, p. 16) em relação a não haver uma "preocupação de se fazer um trabalho consistente com eles do ponto de vista dos conceitos de gênero e de texto".

A cultura eletrônica e a intensa presença da internet nos diversos espaços públicos e privados modificam e revolucionam as formas de interação humana. Isso implica na necessidade de a escola, o professor e o livro didático priorizarem os gêneros textuais digitais, a partir da autoria, da análise crítica da multimídia, das estratégias de exploração, dos modelos de navegação e de categorização, dos propósitos comunicativos e das características hipertextuais e multimodais, tendo em vista que tudo isso é necessário tanto para a compreensão como para a produção dos gêneros textuais digitais.

Considerações Finais

Realizar uma pesquisa que tenha o livro didático como um objeto de investigação é muito complexo. Entendemos que é uma meta crucial para sua compreensão e para implementação de mudanças, seja no que concerne à formação dos professores e sua relação com os LD, seja no que concerne à política pública de avaliação de livros didáticos PNLD/PNLEM, ou ainda, no que refere à própria tomada de decisão de seus autores.

Acreditamos que pesquisas acerca dessa temática são necessárias e poderão impactar diretamente na inserção e adequação dos gêneros digitais no livro didático, permitindo que as práticas comunicativas realizadas no dia a dia, pela maioria dos jovens do Ensino Médio, estejam presentes também no contexto escolar. Estendemos que o impacto desta pesquisa à compreensão de que não só o uso do livro didático de língua materna, mas a sua própria escolha, refletirá no acompanhamento por alunos e professores durante três anos, o que se constitui em um momento fundante de diálogo do professor com o(s) autor(es) e com os estudantes, especialmente, por corresponder a objeto de complexa investigação.

Destacamos que esta pesquisa, que se encontra em fase de andamento, nos antecipa resultados importantes que relevam a necessidade expressa do professor que o utiliza em sala recorrer e incorporar em suas práticas material de apoio que trate dos gêneros textuais digitais, procurando integrar o dia a dia do estudante e aproximando realidade social e escola. Ao incorporar esses gêneros, o professor demonstra estar voltado para as práticas discursivas e sociais que revelam o cotidiano de adolescente e jovens, fazendo com que o ensino e a aprendizagem ultrapassem os muros escolares.

Referências

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**, São Paulo: Moderna, 2010.

ARAÚJO, J. C.; BIASE-RODRIGUES. **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerma, 2005.

ARAÚJO, J. C. Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

BARBOSA, V. M. O. C. **Gêneros Digitais em manuais didáticos de Língua Portuguesa**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2009.

BAZERMAN, C**. Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BEZERRA, B. G. Hipertexto e gêneros digitais: apropriação pedagógica no livro didático de língua portuguesa. **IV Encontro Nacional de Hipertextos e Tecnologia Educacionais. Anais Eletrônicos.** Sorocaba: Universidade Federal do Sorocaba, 2011. p. 01-16.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília- DF: MEC/SEMTEC, 1999.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2006.

COSCARELI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. IN: DIONISIO, A. P.;

MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **O livro didático de português***:* múltiplos olhares**.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In.: COSCARELI, C. V.; RIBEIRO, A. E (Orgs). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2011.

ROJO, R. O perfil do livro didático da língua portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Gomes Batista (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP:Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, R. R. S.; ALMEIDA, S. S. Reversibilidade de função: os gêneros digitais no Livro Didático. **XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE. Anais Eletrônicos.** Natal: EDUFRN, 2012. p. 01- 12.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

XAVIER, A. C. Prefácio. In: ARAÚJO, J. C (Org.). **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerma, 2007.

TRABALHANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS COM A EXPERIÊNCIA DO SARAU COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE FORTALEZA.

Helen Cristina Vieira Costa (UFC)[1]

Ana Paula de Medeiros Ribeiro (UFC)[2]

RESUMO

O sarau é um evento cultural ou musical no qual as pessoas se encontram para se expressarem ou se manifestarem artisticamente. Nesse sentido, esse trabalho apresenta um relato de experiência que contou com a participação de 16 alunos do 3° ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de Fortaleza e visa analisar as influências na aprendizagem dos alunos quanto às características e funções dos diferentes gêneros textuais a partir do desenvolvimento de uma atividade denominada de sarau. A proposta da utilização desta estratégia pedagógica fundamentou-se na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1930; 1934) e nos estudos de Bronckart (2003;2007), Marcuschi (2003; 2005) e Koch (2002), os quais defendem a importância de se utilizar gêneros textuais no contexto da sala de aula com ênfase nas práticas sociais. Constatamos que a atividade influenciou positivamente os alunos participantes proporcionando mudanças na relação de cooperação entre eles e promoveu, também, o aprendizado das características e funções dos gêneros textuais.

.

Palavras-chave: Sarau – Gêneros Textuais – Ensino e Aprendizagem.

> *Bronckart afirma que "conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social" (2003, p. 48)*

Introdução

[1] Aluna do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará/UFC.
[2] Professora Adjunta na Universidade Federal do Ceará/UFC.

O ensino dos gêneros textuais vem sendo cada vez mais discutido. Nesssa perspectiva, dentre as possibilidades de ensinar e aprender, destacamos que o aluno deve conhecer as características de cada gênero diante das situações comunicativas em que se realizam. Segundo Bronckart “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (2003, p. 103).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 1998), de Língua Portuguesa propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa .

> Os PCNs, (BRASIL, 2001, p.24), ressaltam que: [...] “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.E não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”.

Logo cada vez mais precisa-se trabalhar os gêneros textuais no contexto da sala de aula, tendo em vista que estes estão diretamente ligados às práticas sociais.

Nesse contexto, apresentamos o sarau, que é um evento cultural ou musical onde as pessoas se encontram para se expressarem ou se manifestarem artisticamente. Um sarau pode envolver dança, poesia, leitura de livros, música e também outras formas de arte como pintura e teatro. Assim, apresentamos o sarau como possível facilitador na influência da aprendizagem dos alunos quanto às características e funções dos diferentes gêneros textuais.

Dessa maneira a proposta desta experiência é aproximar a sala de aula da “vida que se vive” .

> Segundo Citelli (2003) existe a necessidade de a produção acontecer com a participação de todos, incluindo o professor, sendo que

> todos produzem e lêem os seus textos e os dos demais, através de um processo de interação através do signo escrito. A autora destaca como exemplo desta interação, a organização de varais de poesias musicados, rápidas apresentações de textos, para que a escola possa ler a produção dos colegas.

Nessa perspectiva, acreditamos que apresentações artísticas envolvendo a música e seus gêneros, a poesia, a dança, são formas de viver outros sentimentos, de conhecer outros mundos mesmo que seja só na plateia. Quando os alunos estão envolvidos com o trabalho de montar um Sarau, lendo, escrevendo, inventando enredos e falas, assumindo o discurso de um personagem.

Buscamos trabalhar o poema, músicas que ouvem e cantam, quadrinhas e cordel – todas são formas poéticas.

Um poema pode, ou não, apresentar rimas; pode, ou não, ter ritmo uniforme; pode ser regular ou irregular. Ele pode ainda falar sobre qualquer assunto: pessoas, ideias, sentimentos, lugares ou acontecimentos comuns. No entanto, há um aspecto que diferencia o poema de um texto informativo ou de outro texto literário, como o romance ou o conto – é o modo pelo qual o poeta escreve seu texto.

O poema é criado como se fosse um jogo de palavras. Ele motiva o leitor a descobrir não apenas a leitura corrente, mas também a buscar outras leituras possíveis.

Trabalhamos com os alunos como o poeta faz isso. Como ora... com as palavras e com tudo o que se pode fazer com elas. O poeta busca mostrar o mundo de um jeito novo, com a intenção de sensibilizar, convencer, fazer pensar ou divertir os leitores. Ele sugere associações entre palavras, seja pela posição que ocupam no poema, seja pela sonoridade, seja por meio de outros recursos.

Desse modo, acreditamos que utilizando a criatividade é possível trabalhar os gêneros textuais de forma significativa para o aluno. Assim, o trabalho com o sarau além de proporcionar a vivencia com gêneros textuais em situações reais de uso, vem possibilitar transformações atitudinais referentes ao agir cidadão, proporcionando momentos de prazer entre os participantes, transformando a aula em um ambiente rico, oportunizando o processo ensino-aprendizagem.

Conforme Micarello e de Freitas (2002), Destaca-se que a leitura e escrita devem ser estimuladas a partir de elementos culturais para além dos muros da escola, que possam encontrar nestes instrumentos uma fonte de prazer e entretenimento.

Entretanto, pretendemos também sobretudo incentivar a escrita. Por isso, a prática do sarau. Não é suficiente aprender o código e a leitura para aprender a escrever. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis: correspondência escolar, construção de livro de contos, de relatos de aventuras ou de intriga, convite, troca de receitas, concurso de poesia, jogos de correspondência administrativa, textos jornalísticos (notícias, editorial, carta ao diretor de um jornal) etc.

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional.

O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. Assim, consideramos que ela é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor seu funcionamento todas as vezes que levam em conta as convenções, os usos formais e as exigências das instituições em relação às atividades de linguagem nelas praticadas.

Portanto, nessa perspectiva este artigo apresenta um relato de experiência que traz o trabalho com os gêneros textuais com a experiência do sarau, apresentando as análises que foram realizadas coletivamente e orientadas pelas professoras e permitiram aos alunos desempenharem diferentes papéis, ao mesmo tempo, o que envolveu a produção e a escuta de textos.

Procedimentos metodológicos utilizados e análises de dados da pesquisa

A pesquisa tem cunho sócio interacionista, considerando que o sarau estimula novas experiências.

Dessa maneira a atividade proposta visa analisar as influências na aprendizagem dos alunos quanto às características e funções dos diferentes aos gêneros textuais a partir do desenvolvimento de uma atividade denominada de sarau , onde cada aluno assume um papel na atividade, na qual passa a vivenciar e a brincar, incorporando muitas vezes papeis que não

fazem parte de sua realidade, experimentando situações novas, passando por experiências que mexem com seu cognitivo, gerando momentos de prazer e experiência com o novo, conduzindo assim a aprendizagem.

As atividades aconteceram de forma interativa , onde os alunos tiveram ativa participação desde o planejamento do evento até a sua realização. As atividades consistiram em propor aos alunos momentos de análise das características e funções de diferentes gêneros textuais tais como poemas, cartazes e ingressos.

As análises eram realizadas coletivamente e orientadas pelas professoras e permitiram aos alunos desempenharem diferentes papéis, ao mesmo tempo, o que envolveu a produção e a escuta de textos.

Os sujeitos da pesquisa foram quantitativo de 16 alunos do 3° ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de Fortaleza.

Sugerimos aos alunos que as atividades fossem realizadas em pares e outras coletivamente, pois fazer as análises em grupos por descobertas e mediações interativas e colaborativas, nos remete a perspectiva vygotskyana quando aponta que

> A aprendizagem, no projeto teórico de Vygotsky, está totalmente relacionada com o desenvolvimento pleno do ser humano, pois, a partir da mediação entre os membros de um mesmo grupo, o aprendizado se concretiza e possibilita o processo de desenvolvimento (LIMA, 2003, p.100-101).

Para efeito de análise, no presente trabalho, nos deteremos aos textos produzidos pelos alunos, escuta de textos, observações realizadas e perfomace dos mesmos, assim, os textos a seguir mostram como se deram algumas produções.

Vejamos:

Criação do poema coletivamente:

NATUREZA

Amo a natureza

É também sua beleza
A natureza nós devemos preservar
Cuidar do planeta e todos preservar.

Na natureza tem muitas árvores
Nos rios e riachos tomamos um banhão,
Nas árvores escalamos de montão.

Preservar a natureza é dever de todos com certeza
E para ajudar o planeta temos que cuidar
Para ela não se acabar!

Produção na perspectiva de uma Ação Cidadã:

SARAU “O MUNDO E A NATUREZA”

1. Recomendações de como se comportar em apresentações (dentro de auditórios, teatros, cinemas).

2. Fazer silêncio na hora da apresentação;

3. Desligar o celular dentro do teatro;

4. Perguntar se é permitido tirar fotos;

5. Não lanchar dentro do teatro;
6. Não fumar no teatro;

7. Prestar atenção na hora da apresentação;

8. Entrar organizadamente e ocupar os devidos lugares;

9. Não colocar o pé na cadeira do outro;

10. Não vaiar a apresentação, respeitar as pessoas;

11. Sair do auditório de forma organizada.

A partir da pesquisa realizada podemos perceber o desenvolvimento dos alunos, enquanto produtores de discursos que tomam a oralidade em seus papéis variados dentro das situações sociais de uso da língua se adequando aos diversos tipos de gêneros textuais.

Considerações

A pesquisa foi motivada pelo desejo de trabalhar os gêneros textuais de forma significativa. Assim, foi possível perceber a evolução quanto à qualidade da produção textual desses alunos, tendo em vista que a proposição real não se configurou apenas como um exercício de sala de aula, o que motivou os alunos a produzirem e apresentarem seus textos.

A pesquisa apresentou pontos positivos e os objetivos foram alcançados, pois observou-se que a atividade influenciou positivamente os alunos participantes proporcionando mudanças na relação de cooperação entre eles e promoveu, também, o aprendizado das características e funções dos gêneros textuais.

Nesse sentido, sugerimos que sejam realizadas atividades que proporcionem reais vivencias trabalhando os gêneros textuais em situações reais de uso .

Travessia

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas ... Que já têm a forma do nosso corpo ... E esquecer os nossos caminhos que nos

levam sempre aos mesmos lugares ... É o tempo da travessia ...E se não ousarmos fazê-la ... Teremos ficado ... para sempre ... À margem de nós mesmos..." (FERNANDO PESSOA)

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

ARROYO, Leonardo**. Poesia para crianças**. In: ARROYO, Leonardo. Literatura

infantil brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

BRONCKART, Jean-Paul**. Atividade de linguagem, textos e discursos:** Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC.2007.

KOCH, Ingedore. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In; Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**.** In:DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. 233p.

VYGOTSKY,L.S .**Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1934

_____.**Sobre os sistemas psicológicos. In Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1930

_____. **A Formação Social da Mente** . São Paulo : Martins Fontes, 1989.

TIPO TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL: OS DIZERES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A REDAÇÃO NO ENEM

Selma Zago da Silva BORGES (IFG/UFU)[1]

> *— Ele escreve versos!*
> *Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.*
> *[...]*
> *O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.*
> *— São meus versos, sim.*
> *[...]*
> ***— Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. [...].***
> ***O médico chamou a mãe, à parte. [...]. O menino carecia de internamento urgente.***
> ***[...]***
> ***Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. [...].***[2]

Considerações iniciais

O trecho do conto de Mia Couto, em epígrafe, põe-se em harmonia com o pensamento benvenistiano: "[...] antes de servir para comunicar, a língua serve para *viver*" (BENVENISTE, [1966] 2006, p. 222) e que ora sentimos como o eixo que nos motiva e sustenta o percurso teórico-metodológico que empreendemos neste estudo. *O menino que escrevia versos* nos faz pensar que a escrita nos faz viver, independentemente daquilo que nos aprisiona e metaforicamente nos mata. Ela nos permite atuar como sujeitos *na* e *pela* linguagem, na relação homem e mundo, homem e homem no mundo dos homens, e assim inscrever nossa existência no mundo. Em outras palavras, a escrita nos permite a experiência de viver. Diante disso, o estudo sobre o qual ora nos debruçamos revela o nosso esforço de demonstrar essa experiência de escrita, constituindo-se, ao mesmo tempo, de nossa própria escrita e de nosso olhar para a escrita de outrem.

[1] Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Itumbiara. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). selmazago@yahoo.com.br

[2] **COUTO. M. O menino que escrevia versos. In: *O fio das missangas*.** São Paulo: Cia. das letras, 2009.

Propomo-nos, então, neste estudo, a partir de uma perspectiva enunciativa benvenistiana, investigar as contradições existentes entre as concepções de gênero textual e tipo de texto, a partir de uma análise comparativa entre a proposta *A redação no Enem 2012 – Guia do participante* (BRASIL, 2012), que inclui a análise de redações nota 1000 – assim intituladas – no Enem 2011, e a proposta de ensino de produção escrita, conforme discriminada no documento oficial do Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000), especificamente o componente curricular de Língua Portuguesa, doravante PCNEM-LP.

Portanto, este estudo busca apontar as seguintes pressuposições: 1) A proposta de produção escrita no Exame Nacional do Ensino Médio, doravante Enem, é contraditória à proposta dos PCNEM-LP (BRASIL, 2000) e, consequentemente, ao modo como o livro didático tenta atender a esse documento, visto que o ensino da produção escrita e, também, oral, ao atender esse documento oficial, objetiva essa prática por meio dos gêneros textuais; 2) Ao levar em consideração que o gênero textual atende a um propósito social, isto é, a uma finalidade/demanda social, conforme a posição de vários teóricos como, por exemplo: Rojo (2001), Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (2004)[3], a produção escrita no Enem, de certo modo, objetiva "aferir" a competência *linguística*, *gramatical* e *interativa* do candidato ao término da educação básica, configurando um texto dissertativo-argumentativo – situado no campo tipológico – a um gênero textual, podendo, então, ser considerada como o gênero redação no Enem. 3) Por último, do lugar onde nos situamos, apostamos que o movimento que se delineia neste estudo, a fim de compreendermos a produção escrita no Enem para além de um tipo textual, consiste na tomada de uma posição que vê a produção de escrita como uma experiência de linguagem, pois pressupomos que tal produção constitui-se a partir de uma prática social efetiva e de circulação social e garante ao candidato o lugar de sujeito *na* e *pela* língua, de modo a revelar sua experiência de linguagem.

Essa posição busca fundamentação na Teoria da Enunciação em Benveniste ([1956] 2005; [1970] 2006), conforme as discussões teóricas em *Problemas de Linguística Geral I* (PGLI) e *Problemas de Linguística Geral II* (PGLI), pois acreditamos que sua teoria nos dá sustentação para compreender tal experiência de linguagem que se constitui da possibilidade de situar-se no âmbito da subjetividade.

[3] Apenas fazemos alusão a esses teóricos para esclarecer que eles integram a base teórica que sustenta a proposta discursivizada nos documentos oficiais em relação à implementação do ensino de produção oral e escrita baseado em gêneros textuais.

Dessa maneira, objetivamos: 1) Problematizar, a partir das discursividades prescritas nos documentos oficiais e na proposta da produção escrita no Enem – entendido como o processo de avaliação e/ou aferição dos alunos brasileiros ao final da educação básica –, as (im)possibilidades de o ensino de escrita ser baseado em gênero textual, de modo a perceber o(s) limite(s) dessa prática; 2) Empreender um percurso teórico-metodológico que conjecture sobre a possibilidade de instituir à produção escrita no Enem a condição de gênero textual, constituído, ao mesmo tempo, de um modelo e uma transgressão, visto que a transgressão é um aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem.

Tendo em vista as pressuposições apresentadas e para a consecução dos objetivos propostos, estabelecemos um percurso teórico-metodológico que nos sugere a problematização das noções de texto, sequência e gênero, levando em consideração as discursividades presentes nos documentos oficiais sobre o ensino de escrita baseado em gêneros textuais, em destaque aos PCNEM-LP (BRASIL, 2000), de modo a estabelecer uma relação entre esses documentos e os dizeres veiculados no guia *A redação no Enem 2012 - Guia do participante* (BRASIL, 2012). Achamos producente, tendo em vista os objetivos propostos, recorrermos à noção de gênero textual em Rastier (1998) e propor uma alusão à noção de sequência em Adam (1997). Além do mais, mobilizamos a teoria da enunciação benvenistiana, trazendo para o nosso escopo de trabalho noções como: enunciação, enunciado, (inter)subjetividade. Anterior às considerações finais, delineamos o (per)curso e mo(vi)mento de análise.

Homem, língua(gem), texto e Benveniste

Nos PCNEM-LP, a visão de linguagem que se pressupõe para o ensino-aprendizagem é a verbal, pois esse documento a considera como uma construção humana e histórica, em que estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural. Assim, a noção de texto constitui-se por meio dessa consideração e é assim definida: "a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico" (BRASIL, 2000, p. 18). Mediante essa definição, considera-se o aluno

> [...] como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos, que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, [...]. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18).

O excerto acima considera o aluno como produtor de textos. Diante disso, o que é ser entendido pelos textos, tomado como aquilo que constitui o ser humano?

Primeiramente, é preciso destacar o tripé das competências[4]: *interativa*, *textual* e *gramatical* que se institui para o ensino de Língua Portuguesa, considerando-as necessárias a sua aquisição e o seu desenvolvimento por meio dos conceitos mobilizados na disciplina.

Ressaltamos que apesar de o sentido competência ser bastante incisivo nesses documentos, muito mais que para a *competência* – até em sentido chomskiano –, voltamos nosso olhar para o *desempenho* – em sentido benvenistiano, uma vez que a releitura dos documentos oficiais e a teorização benvenistiana mostram-nos consenso no emprego da língua em uso/funcionamento.

Retomando o questionamento anterior, um segundo ponto diz respeito ao fato de que há algo muito singular nessa questão e que permite uma resposta. Diz respeito à posição de que o homem é a história, e a história se constitui da condição de sua existência e, por conseguinte, só é possível a história porque o homem atua (está) *na* e *pela* linguagem, como a própria condição de sua existência em sociedade. Lembrando que, de acordo com Benveniste (2006 [1970], p. 102), sem língua não há sociedade, uma vez que se atribui a ela "tornar-se o denominador, o interpretante das funções e das estruturas sociais". Além do mais, não é possível conceber *a priori* a existência do homem desjungido da linguagem, pois não há nada que não passe pelo humano, significa afirmar que: "É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem". (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 285).

Podemos pensar então o homem como produtor de textos, pois ele "se situa e se inclui – e, também, constitui-se – em relação à sociedade e à natureza" (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 102). Com efeito, apostamos que produzir textos é a própria condição de existência que possibilita ao homem situar-se em determinada prática social de uso da língua enquanto

[4] Nos *PCN+Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2002), doravante PCN+Ensino Médio, essas competências se apresentam de modo bastante explícito ao leitor, a saber: a *competência interativa* diz respeito às estratégias voltadas para a resolução do problema, determinadas pelos usos que fazemos da língua, como: demandar e realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores; a *competência gramatical* se estabelece além da memorização de regras gramaticais, pois leva em consideração as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas, de modo a levá-lo a gerar sequências admissíveis e aceitáveis na Língua Portuguesa, bem como a compreensão de enunciados distintos; a *competência textual* está relacionada à capacidade de perceber os recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo, como também de mobilizar esses recursos, como, por exemplo, as seguintes relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo.

integrante da sociedade, e os PCNEM-LP (BRASIL, 2000) incluem-se nesse pensamento ao apontar que o uso da língua só pode ser social.

Nesse sentido, consideramos que a produção de um texto dever ser tomada como uma experiência de linguagem, e, desse modo, há algo que é peculiar do funcionamento da língua – e, necessariamente, constitutivo em uma produção do texto: a dupla natureza da linguagem que fundamenta e instaura no homem (BENVENISTE, 2006 [1970]).

Acreditamos que é possível compreender a operacionalização dessa dupla natureza da linguagem no instante em que se experiencia o funcionamento da língua, no momento em que o locutor apropria-se da língua e se torna sujeito *na* e *pela* linguagem e, portanto, esse duplo funcionamento se instaura: o primeiro refere-se ao subjetivo, operado pelos índices de pessoa, entre a oposição *eu-tu*; o segundo, ao referencial, operado pelos índices *eu-tu* em relação *a ele*. Dessa maneira, "efetua a operação da referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é alocução". (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 102).

Esse instante no qual se instaura o colocar a língua em funcionamento tem por caráter, segundo a posição enunciativa de Benveniste, a irrepetibilidade que se configura em relação ao espaço e ao tempo da enunciação, o *aqui – agora*. Os PCNEM-LP (BRASIL, 2000), de algum modo, apresentam certa compatibilidade com essa posição enunciativa ao caracterizar o sujeito que produz a linguagem como único, bem como a situação de produção.

Depreende-se da relação entre o pensamento de Benveniste e alguns dizeres aqui discursivizados sobre os Parâmetros a evidência de que a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração a língua em uso. Entretanto, didaticamente, no espaço escolar, nem sempre é possível reconhecer esse emprego, uma vez que quase sempre se privilegia a forma em detrimento do uso.

Ao pensar também o uso social da língua como fundamento das diretrizes para o ensino de língua, o pensamento benvenistiano nos possibilita um percurso de análise em que se pode apontar a produção escrita no Enem não apenas centrada na forma – estrutura e/ou tipo, mas como resultado de uma experiência de linguagem e, portanto, atravessada pela subjetividade. Esse fato, para nós, representa um saber. Compreende-se que esse saber, segundo Teixeira (2012, p. 64), é ao mesmo tempo um saber sobre a linguagem e sobre o sujeito da linguagem. Portanto, esse saber representa um saber sobre o indivíduo, a sociedade e suas relações.

Gênero textual

Nos PCNEM-LP não há uma definição explícita a respeito dos gêneros textuais. Entretanto, ao abordar sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, o documento afirma que "a competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido". (BRASIL, 2000, p. 22). Assim, o uso da língua – levando-se em consideração o domínio de competências e habilidades: conhecer, ler, escrever, analisar – depende, conforme atesta o documento, da escolha de gêneros e tipos de discurso. Essas escolhas revelam conhecimento e/ou domínio de contratos textuais cujas exigências estabelecem os modos como se fala/escreve, segundo determinada forma e gênero.

Sustentamos que a compreensão da noção de gênero textual se constitui do entendimento de que o sujeito *na* e *pela* linguagem é o produtor de textos, como aquele, segundo os dizeres do PCNEM-LP (BRASIL, 2000), que é entendido pelos textos que ganham existência em determinada sociedade e que "se torna significante *na* e *pela* língua" (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 98). Essa evidência se constitui da possibilidade de se considerar a língua em uso e para fins que atendam a determinada finalidade social.

Apesar de, como já dito, nos PCNEM-LP (BRASIL, 2000), não se apresentar uma noção explicitamente discursivizada sobre os gêneros textuais, nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 21), referentes ao Ensino Fundamental, essa noção é mobilizada a partir da perspectiva bakhtiniana, traduzindo-a em "formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura", caracterizados por três elementos indissociáveis: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. Esse documento aponta que "todo texto se organiza dentro de determinado gênero". (BRASIL, 1998, p. 21).

Por acreditarmos em uma experiência de linguagem atravessada pela subjetividade, considerando o gênero ao mesmo tempo constituído de um modelo e uma transgressão, julgamos producente apropriar da noção de gênero textual em Rastier (1998), visto que esse autor leva em consideração a noção de *corpus* de textos como necessária para a caracterização do gênero, em virtude das possibilidades que o mesmo gênero poderá apresentar. Há nessa noção, a nosso ver, uma maleabilidade da forma em razão do uso, pois, na concepção rastieriana, o gênero se (con)figura como forma de (re)conhecer o pertencimento de um texto a um *corpus* de textos. Rastier assim afirma:

> [...] tout texte, par son genre, se situe dans une pratique. Le genre est ce qui permet de relier le contexte et la situation, car il est à la fois un principe organisateur du texte et

> un mode sémiotique de la pratique en cours. Les contingences normatives que sont les genres déterminent le rapport du texte à sa situation. [...]. (RASTIER, 1998, p. 106-107).[5]

Tal concepção de gênero textual em Rastier (1998) dá-nos condições necessárias para (re)significar, na Escola, o modo de produção de um texto, à medida que o gênero é reconhecido a partir de um conjunto de *corpus*, como também autoriza-nos a assumir o modelo e a transgressão como elementos constitutivos que estruturam mutuamente um gênero.

Sob o crivo de Benveniste: competências e língua em uso

Voltamos o nosso olhar, neste estudo, para a língua em uso, motivo pelo qual mobilizamos a teoria da enunciação benvenistiana. Apostamos que é pertinente operacionalizar algumas contribuições de Benveniste, visto que há compatibilidade, de certo modo, com os documentos oficiais que levam em consideração a questão do "uso da língua na vida e na sociedade". (BRASIL, 2000, p. 16). Assim, reiteramos que essa consideração permite-nos operacionalizar uma aproximação entre o ensino de escrita baseado nos gêneros textuais e a posição teórica benvenistiana, cujo foco teórico está na língua em uso.

Sobre a questão de considerarmos a produção de um texto como uma experiência de linguagem, atravessada pela subjetividade, julgamos que para compreendê-la faz-se necessária a compreensão sobre os dizeres a respeito do limite para o ensino de escrita na Escola. Esse limite que tende a uma língua institucionalizada e, consequentemente, homogênea expurga, quase sempre, qualquer possibilidade de fruição e criatividade estética, conforme traduz o seguinte dizer: "Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar". (BRASIL, 2000, p. 16).

Pensando na subjetividade, no caráter não homogêneo da língua em uso, há, em Benveniste (2005 [1956]), uma crítica à visão meramente gramatical da língua, ao mostrar em seu texto "A natureza dos pronomes", a exemplo dos pronomes que são categorias/formas de expressão universais, a compreensão de que essas formas, no exercício de linguagem, não se

[5] "[...] todo texto, de acordo com o gênero, situa-se numa prática. O gênero é o que permite relacionar o contexto a uma situação, porque é ao mesmo tempo um princípio organizador do texto e um modo semiótico da prática em curso. As contingências normativas, que são os gêneros, determinam a relação do texto à sua situação. [...]". (RASTIER, 1998, p. 106-107, tradução nossa).

reduzem a uma classe unitária, pois, ao mesmo tempo que revelam um traço de categoria, elas mostram o traço pessoalidade e de subjetividade, pois constituem-se por meio de atos discretos, cada vez únicos – razão de a enunciação ser irrepetível –, "pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor" (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 277).

Em se tratando dos significados produzidos nos documentos oficiais a respeito da língua em uso, há outra questão em que se faz necessário estabelecer uma relação entre os estudos benvenistianos e a proposta implementada nos documentos oficiais sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio e diz respeito à questão da competência linguística e comunicativa e o modo como se articula o desenvolvimento dessas competências por meio do emprego da(s) linguagem(ns), tomada(s) como meio de expressão, informação e comunicação.

Sobre o desenvolvimento da competência linguística, o documento, PCNEM-LP (BRASIL, 2000), prevê que ela se delimita, ao contrário de uma posição de abstração, pelas condições de produção e interpretação dos enunciados, demarcados pelos contextos de uso da língua que, conforme o documento, não está pautado na exclusividade do domínio legitimado pela norma padrão, "mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exigem grau de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores". (BRASIL, 2000, p. 11).

Se a competência linguística não se restringe, segundo o que se depreende da afirmação apresentada no parágrafo anterior, ao domínio do código linguístico, determinado pela norma, a competência comunicativa diz respeito ao extravasamento desse domínio, levando em consideração "a referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes." (BRASIL, 2000, p. 11).

Paulatinamente, compreende-se que a questão de uso da língua é um traço que marca posições acerca do ensino-aprendizagem de língua nos documentos oficiais, propondo não restringi-la ao código no sentido abstrato, visto que, segundo o documento, apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação. Portanto, a finalidade comunicacional é, também, um traço marcador da construção do currículo da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, visto que, segundo os PCNEM-LP, há sérios problemas ao término do Ensino Fundamental, principalmente em relação à língua escrita, uma vez que os alunos apresentam domínio insatisfatório no emprego da língua. "Como resolvê-los? O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto **as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações**". (BRASIL, 2000, p. 17, grifo nosso).

Para nós, priorizar apenas a situação comunicacional nem sempre se resvala numa situação de experiência *na* e *pela* linguagem. Atentar-se para esse detalhe é bastante pertinente, pois nos salva da posição meramente instrumentalista da linguagem e, por conseguinte, uma visão redutora de língua enquanto predomínio comunicacional, em que se prioriza, conforme os dizeres nos PCNEM-LP, "a comunicação como base de ações". Significa afirmar que "a comunicação é um processo de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento [...]". (BRASIL, 2000, p. 17).

Evidentemente, na visão benvenistiana, não é possível meramente atribuir à língua a noção de instrumento, objeto, a que o homem tem acesso, fabrica e manipula. Isso, para o autor, seria uma "imaginação ingênua". Acrescenta: "Isso é pura ficção". Para Benveniste (2005, p. 285), "a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou".

Reiteremos nosso objetivo de, neste estudo, propor uma problematização sobre a redação no Enem e os documentos oficiais à apreciação meticulosa da posição enunciativa benvenistiana que nos garante o lugar de um sujeito *na* e *pela* língua, de modo a revelar sua experiência de linguagem e, portanto, tomado pelo uso da língua.

Assim, adotando uma posição da não prevalência de uma perspectiva meramente estrutural da língua, pretendemos promover um deslocamento dessa perspectiva para um plano de análise que vê a produção escrita como experiência de linguagem, levando em consideração a premissa de que "a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso" (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286, grifos do autor).

Uma breve revisão sobre a estrutura textual na produção escrita no Enem

Conforme dito anteriormente, os documentos oficiais apontam o gênero como princípio organizador do texto e instrumento de ensino. No entanto, a proposta de redação no Enem apresenta como exigência "a produção de um texto em prosa, do **tipo** dissertativo-argumentativo[6], sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política" (BRASIL, 2012, p. 7, grifo nosso). De acordo com a descrição do guia, o candidato é advertido sobremaneira quanto ao não atendimento a essa estrutura, a saber: "A não obediência à

[6] Destacamos que o caderno A Redação no Enem 2012 – Guia do Participante expõe ao candidato a diferença entre o texto dissertativo e texto dissertativo-argumentativo. Esclarece que "um texto dissertativo difere de um texto dissertativo-argumentativo por não haver a necessidade de demonstrar a verdade de uma ideia, ou tese, mas apenas de expô-la. [...]". (BRASIL, 2012, p. 17).

estrutura dissertativo-argumentativa será apenada com a nota 0 (zero) na redação, mesmo que a redação atenda às exigências dos outros critérios de correção. [...].”(BRASIL, 2012, p. 18, grifo nosso).

Nas orientações aos candidatos para a produção escrita, há, a nosso ver, uma questão terminológica sobre a oscilação entre as noções de tipo e estrutura, produzindo um efeito análogo entre essas noções. Julgamos producente conceder um breve espaço de discussão sobre essa problemática.

Sobre a noção de tipo, comungamos com a ideia de exaustividade das tipologias textuais, pois, do lugar de onde nos situamos, não é possível limitar a linguagem, sempre há algo que escapa. Ainda assim, as tipologias textuais insistem na organização sistemática da diversidade e da heterogeneidade textual por critérios homogêneos.

Diante disso, reportamo-nos ao estudo de Adam (1997), que propõe a passagem de uma teoria das estruturas a uma hipótese sobre a estrutura sequencial[7] dos textos e sobre os protótipos de esquemas[8] sequenciais de base narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, como tentativa de teorizar a heterogeneidade composicional dos discursos.

Se há uma oscilação entre tipo e estrutura nos dizeres que orientam/norteiam a produção escrita no Enem, como já apontamos, arriscamos situá-la a partir da noção de sequência, conforme sugere a teorização de Adam (1997), entretanto deslizada, em nosso entendimento,

[7] A noção de sequência é assim definida por Adam: “uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre elas e ligadas ao todo que elas constituem; - uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria em relação de dependência/independência com o todo mais amplo do qual ela faz parte.” [N.T.] (ADAM, 1997, p. 28, tradução nossa.).

[8] A título de informação, apresentamos, de modo breve, a seguir, o modo como se organizam os esquemas prototípicos das sequências argumentativa e explicativa, conforme a construção teórica de Adam (1997): **Sequência argumentativa:** apresenta uma sucessão de quatro macroproposições: a macroproposição de premissas (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida; a macroproposição de apresentação de argumentos, elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo esses elementos serem apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.; a macroproposição de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados; e a macroproposição de conclusão (ou de nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Esse modelo, de acordo com Bronckart (2003), pode ser realizado de modo simplificado: da macroproposição de premissas à macroproposição de conclusão, da macroproposição de argumentos à macroproposição de conclusão, deixando implícitas as outras macroproposições do esquema prototípico. Porém, esse modelo pode também ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros, etc. **Sequência explicativa:** apresenta-se na forma de uma sequência simples, cujo protótipo é a macroproposição de constatação inicial, que introduz um fenômeno não contestável; a macroproposição de problematização, em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, às vezes, associada a um enunciado, aparentemente, contraditório; a macroproposição de resolução (ou explicação), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões colocadas; a macroproposição de conclusão-avaliação, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

para um modo mais vago, impreciso e flexível de constituição e/ou indeterminação de alguma das macroposições que integram os esquemas prototípicos de cada sequência.

Acreditamos que esse modo constitui uma possibilidade para análise da produção escrita no Enem, haja vista que não é previsível afirmar a homogeneidade de uma estrutura tipológica – dissertação, narração, descrição, injunção. Sugerimos, a partir das análises, que essa produção, quase sempre, se constitui estruturalmente por um predomínio de uma sequência, a argumentativa, entretanto esse predomínio não desautoriza a ocorrência das demais. Além disso, se apostamos numa produção escrita atravessada por uma experiência de linguagem, é necessário nos situarmos dentro de um escopo que nos permite – apesar da forma/estrutura e coerções a que o candidato se submete – pensar na experiência desse sujeito *na* e *pela* linguagem. Essa visão se coaduna com o pensamento de Benveniste, quando diz que

> [...] as línguas têm em comum certas categorias de expressão [...], mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso. São categorias elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem. (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 68).

Enfim, adentremo-nos no mo(vi)mento de análise.

(Per)curso e mo(vi)mento de análise

Diante das discursividades construídas neste (per)curso teórico-metodológico, estabelecemos uma discussão em que teoria e metodologia coexistiram, pois admitimos que não se concebe teoria sem metodologia e uma sempre está em relação a outra. Além do mais, nossas análises foram se configurando desde as considerações iniciais deste estudo, ao longo do (per)curso que empreendemos. Esse fato não nos desautoriza a propor um tópico específico para a análise e, portanto, decidimos neste tópico tratar de modo bastante preciso desse mo(vi)mento de análise, como tentativa de reafirmar as nossas asseverações que aqui se constituíram por meio da linguagem e de nossa experiência de linguagem.

Esse mo(vi)mento se dá a partir de uma das seis produções escritas que se apresentam na obra *A redação no Enem 20012 – Guia do participante*, material de domínio público, cujos exemplares foram distribuídos aos alunos matriculados no Ensino Médio, nas escolas públicas brasileiras. Especificamente, a obra tem por finalidade "tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas". (BRASIL, 2012, p. 3).

As seis produções escritas impressas no guia são de autoria de candidatos que fizeram o Exame em 2011 e que permitiram a utilização de suas redações. Nomearam-se essas produções de "redações nota1000 no Enem 2011", por receberem pontuação máxima e por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências prescritas no guia. Essas competências, a nosso ver, podem ser redistribuídas – de modo a resumi-las – nas competências instituídas nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002): *interativa*, *gramatical*, e *textual*, conforme apresentadas anteriormente, neste estudo. Sobre a proposta da prova a que se submeteram esses candidatos, o texto-comando para a produção constitui-se dos seguintes dizeres:

> Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (BRASIL, 2012, p. 27, grifos originais).

Abaixo desses dizeres, apresentam-se três textos motivadores, sendo dois textos em linguagem verbal e um texto em imagem. Esses textos, segundo consta no guia, remetem à temática e têm por finalidade orientar a reflexão do candidato: verificar o posicionamento dos autores, a tese e os argumentos apresentados pelos autores para defender seu ponto de vista.

Seguem-se aos textos motivadores as instruções que dizem respeito aos parâmetros propostos aos candidatos para a realização da produção escrita. Informamos que na produção escrita selecionada não há título. Quanto ao título, sua ausência não se configura em penalidade. Vejamos, a seguir, a referida produção.

A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual.

Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e privado nas redes sociais. Estas, constantemente são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade.

Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. A "Primavera Árabe", nome dado a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de idéias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e econômicos que assolam esses países. Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.

Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett

Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando um enorme constrangimento para a atriz.

Analisando situações semelhantes às citadas anteriormente, conclui-se que é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilha informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, situações realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas.

A produção acima se apresenta satisfatória em relação ao tripé das competências *gramatical*, *textual* e *interativa*, conforme preconizadas ao término da educação básica e nos critérios que envolvem os procedimentos de correção da redação no Enem. Em se tratando especificamente de cada competência, de modo sucinto, é possível percebermos que, no que diz respeito à *competência gramatical*, a produção revela o domínio do candidato em relação à norma padrão da língua escrita; quanto à *competência textual*, a produção escrita evidencia que o candidato soube selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de seu ponto de vista em consonância com a proposta de redação, atentando-se à temática e ao modo de estruturação do texto, conforme as exigências preconizadas na prova; e em relação à *competência interativa*, a produção demonstra que o candidato apresentou uma proposta de intervenção para a resolução do problema abordado, conforme explicita o último parágrafo do texto.

Entretanto, muito além do emprego da forma em detrimento do uso, a produção escrita em análise, aos olhos benvenistianos, revela uma experiência de linguagem atravessada pela subjetividade. O candidato, ao colocar em funcionamento a língua por um ato individual de apropriação, produz em sua escrita os efeitos de (inter)subjetividade, apesar das instruções que se propôs a acatar. Esses efeitos encontram evidências nos modos como o candidato apresenta os saberes sobre a língua e o mundo, daquele sujeito que projeta um *tu* e diz sobre o mundo, uma referência a não pessoa – estabelecendo uma relação (inter) subjetiva, não psicologizante – de modo a produzir um efeito pragmático, para que a comunicação entre o candidato e o avaliador fossem efetivadas, o que reverberou em um resultado favorável, por meio do desempenho satisfatório do candidato e, consequentemente, na escolha de sua produção para compor o Guia.

Enfatizamos que é possível apontar essa experiência subjetiva do sujeito que se coloca e se situa *na* e *pela* linguagem a partir dos modos como o candidato apresenta os saberes sobre a língua e sobre o mundo. Ao projetar um *tu* – determinado pelo avaliador/corretor de sua produção escrita –, o sujeito (candidato) se refere ao mundo, de modo a semantizar suas

experiências de vida por meio das escolhas de saberes sobre a língua e sobre o mundo – e que o fazem único. Essas escolhas, que, a nosso ver, reverberam na experiência singular de um sujeito, no *aqui* e no *agora da enunciação*, referem-se, por exemplo, às situações concretas apresentadas na produção, que se constituem em argumentos, tais como: a referência ao uso das redes sociais na "Primavera Árabe" (linhas 9 a 14) e a referência à violação da privacidade da atriz Scarlett Johansson (linhas 15 a 18).

Atentando-se à predominância das sequências dissertativa (em Adam (1997), essa sequência é definida de explicativa[9]) e argumentativa, e conforme a exigência da prova, de uma estrutura dissertativo-argumentativa, é possível constatar que o emprego dessa forma atribui à produção escrita, em análise, a condição de um texto bem comportado, o que não desautoriza a nossa posição de entender essa produção como uma experiência de linguagem. Apesar do limite "bem comportado", de acatar as regras que estão em jogo, como submeter-se a uma estrutura dissertativo-argumentativa, o candidato, ao apropriar-se da língua, torna-se o sujeito da enunciação e nesse sentido o emprego da língua, como já apontamos no parágrafo anterior, revela, no momento da enunciação, as experiências de linguagem desse sujeito que se materializa no enunciado, resto morto da enunciação.

Por esses motivos, tomamos a produção discursiva no Enem como o gênero redação no Enem, pois a nossa posição demonstra que a produção escrita em análise revela que o candidato parte de uma experiência de linguagem com fins de efetiva prática social, como, por exemplo, o acesso à Universidade, ao certificado de conclusão da educação básica, e a outros programas subsidiados pelo Governo Federal. Lembrando que essa experiência é mediada pela representação simbólica de sua experiência singular e única. Algo que nem sempre é possível realizar-se na escola, que limita as práticas efetivas de circulação dos gêneros a práticas estritamente escolares, na maioria das vezes.

Fim de (per)curso: considerações

Este percurso teórico-metodológico teve como propósito instituir à produção escrita no Enem a condição de gênero textual, enquanto resultado de uma experiência de linguagem. Para nós, essa experiência *na* e *pela* linguagem, atravessada pela subjetividade, revela que "a escrita traz à tona a criatividade, a dinâmica de um sujeito falante", pois , de modo benvenistiano, tal

[9] A título de esclarecimento, ver nota de rodapé nº 8.

a experiência " [...] comporta sempre uma relação com o novo, com o singular. O ato de enunciar em si é sempre novo, singular". (AGUSTINI, 2013, p. 1-4).

Além disso, pensar na produção escrita, sob o crivo de Benveniste, como experiência de linguagem, atravessada pela subjetividade, é tomá-la como uma posição de descoberta do próprio homem que se constitui *na* e *pela* linguagem, é (re)tomar e (re)dizer a posição inicial deste estudo que revela a linguagem como condição de vida, conforme os dizeres que iniciaram e encerram este estudo: " [...] antes de servir para comunicar; a língua serve para *viver*". (BENVENISTE, [1966] 2006, p. 222); "– **Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida – disse, apontando um novo caderninho – quase a meio." (COUTO**, 2009).

Referências

ADAM, J-M. **Les textes: types et prototypes**. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. 3. ed. Paris: Nathan, 1997.

AGUSTINI, C. L. H. Enunciação, Subjetividade, Ensino – um trinômio em debate. **Letras & Letras**, Uberlândia, MG, v. 1, p. 1-20, 2013. Disponível em: <http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/index.php>. Acesso em: 1º set. 2013.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed . Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005. 387 p.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes,2006. 294 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A Redação no ENEM 2012. Guia do Participante.** Brasília-DF, 2012. 45p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/guia_participante/2012/guia_participante_redacao_Enem_2012.pdf>. Acesso em: 20 out.2012.

RASTIER. M. F. Le problème èpistémologique du contexte et le statut de l´interpretation dans les sciences du langage. **Langages**, Paris, n. 129, p. 97-111, 1998.

TEIXEIRA, T. M. L. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, M. G. C.; BARBISAN, L. B. (Org.). **Enunciação e discurso**: tramas e sentidos. São Paulo: Contexto, 2012. p. 62-74.

O GÊNERO ACADÊMICO RESENHA: A RELEITURA DE UMA OBRA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE ENSINO

Paula Michely Soares da Silva (UFPB)
Angélica Fabiana Linhares Saldanha (UFPB)
Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB)

INTRODUÇÃO

O ensino do gênero acadêmico 'resenha' tem ganhado cada vez mais importância. Isso decorre da necessidade de se ter um melhor direcionamento para a escrita na universidade. O estudos dos gêneros textuais começa desde cedo na escola e isso demonstra uma certa importância para todos enquanto sujeitos comunicativos no meio social.

Na escola estudamos o que são gêneros textuais, os tipos textuais, para que serve e onde eles costumam ser encontrados. Mas muitas vezes o ensino dos gêneros não são transmitidos aos alunos adequadamente, então o tema passa a ser apenas “assunto de prova” para obter uma nota. Sendo assim, entendemos esse tipo de ensino como falho e/ou inadequado, onde o aluno decodifica um gênero, faz a prova e depois de anos não sabe nem mencionar onde circulam.

Esse estudo surgiu devido aos alunos da graduação do curso de Letras da instituição em que fui monitora apresentar dificuldades na produção de todos os gêneros propostos em sala de aula. Isso, de fato preocupa, pois não estamos mais falando de alunos de escola, mas de alunos graduando de um curso superior de Licenciatura, ou seja, futuros professores da nossa Língua Portuguesa, então isso é bem mais preocupante e torna-se mais agravante.

A partir das dificuldades apresentas surge à ideia de fazer um levantamento bibliográfico de livros de metodologia e dos gêneros que ajudassem esses alunos, futuros professores a diminuírem ou até mesmo sanarem suas duvidas na ora da produção dos gêneros. Enfocamos para este trabalho o gênero resenha, pois ele é construído após varias etapas de elaboração e reelaboração escrita e textual.

Logo, cada gênero textual pressupõe determinadas características próprias. Com base na construção do gênero acadêmico ‘resenha’, esse trabalho objetiva apresentar uma proposta didática de produção textual do referido gênero voltado para os alunos de graduação. Conhecer melhor esse gênero pode ajudar o aluno a produzir adequadamente os diversos gêneros acadêmicos exigidos ao longo do período acadêmico. Para tanto, discutiremos as teorias

envolvidas com os gêneros textuais, sobretudo os acadêmicos, buscando elaborar um instrumento adequado de ensino- aprendizagem (MACHADO, 2009, MARCUSHI, 2008, SCHENEWLY E DOLZ,2004).

Portanto, objetivamos elaborar um trabalho sistemático com o gênero 'resenha' e poder possibilitar aos alunos da graduação uma releitura do uso desse gênero para as práticas de escrita como um processo de interação, que se configura conforme a situação sócia comunicativa.

METODOLOGIA INTRODUTÓRIA

Como já foi mencionado anteriormente, esse trabalho surgiu a partir da observação das dificuldades apresentadas por alunos do curso superior de Letras. A disciplina era metodologia do trabalho científico e os alunos eram direcionados a fazer a leitura de um texto acadêmico e em seguida produzir um fichamento topicalizado. Os alunos deveriam fazer a leitura do texto em sala, depois mais umas duas leituras em casa produzir esse fichamento com as ideias principais do texto, as ideias centrais e apresenta-las em tópicos.

Em seguida, os fichamentos eram corrigidos e devolvidos, daí dava-se início a segunda etapa de produção. Nessa etapa os alunos deveriam produzir um resumo do texto. Em todas as etapas o professor pediu pesquisa sobre o gênero antes de apresentar uma explicação e discussão em sala de aula sobre o assunto trabalhado.

Primeira explicação foi sobre o fichamendo, a segunda sobre o resumo. Em todas as explicações eram apresentados pontos como: Características e pontos fundamentais do gêneros, onde podem ser encontrados ou circulam, sua funcionalidade, entre outros mais.

APRESENTAÇÃO DO GÊNERO
DETALHAMENTO E CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL
ONDE CIRCULAM ESSE GÊNERO
QUAL SUA FUNCIONALIDADE
TEXTO PROPOSTO PARA LEITURA
FICHAMENTO TOPICALIZADO
ENTREGA DO FICHAMENTO

DEVOLUÇÃO DO FICHAMENTO
REELABORAÇÃO A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DEIXADAS
NOVA ENTREGA

Durante a explicação percebemos que os alunos não só apresentavam dúvidas, mas também conceitos e características errôneas a respeito do gênero, além dos mitos que existem com relação os gêneros textuais acadêmicos nesse processo de aprendizagem e elaboração do gênero escrito.

Desse modo, pode-se afirmar que as atribuições dadas a esse processo estão permeadas por "mitos" (MACHADO, 2009). Um desses mitos consiste em acreditar em uma capacidade geral para a escrita de qualquer texto. A outra crença diz respeito ao ensino apenas da estrutura do gênero como suficiente para escrever um bom texto.

Sabemos que apenas uma leitura não é suficiente para o entendimento completo do tema abordado, nem mesmo dos elementos principais do texto. Por isso, nossa proposta de leitura, releitura, escrita e reescrita. Essa é uma das nossa primeiras propostas para a produção de qualquer gênero, seja ele elaborado no período escolar ou acadêmico, isso de fato não importa, o que importa realmente é que estratégia nos guia melhor no momento de produção escrita

Segundo os PCN's (1996), a escrita está voltada para um aspecto de uso-reflexão-uso. Essa abordagem compartilha dos pressupostos teóricos do interacionismo social, em que a escrita é concebida como um processo dinâmico que envolve as situações diversas de comunicação. (BAKHTIN, 1979, MARCUSHI, 2008).

Logo, cada gênero textual pressupõe determinadas características próprias. Com base na construção do gênero acadêmico 'resenha', esse trabalho objetiva apresentar uma proposta didática de produção textual do referido gênero voltado para os alunos de graduação. Conhecer melhor esse gênero pode ajudar o aluno a produzir adequadamente os diversos gêneros acadêmicos exigidos ao longo do período acadêmico.

Segundo Duarte (2013) a estrutura de um texto por muitos é tida como algo não prioritário, mas sem dúvida a forma estrutural é uma guia dessa produção. Vejamos abaixo uma proposta de elementos estruturais sugerida por Duarte (2013) que ajudam no momento de produção textual.

PROPOSTA DE DUARTE (2013)
Em se tratando de termos estruturais, pode-se dizer que o gênero possui uma estrutura livre. Tal afirmativa não quer dizer que não seja prioritário o relatar de seus principais aspectos. De modo contrário, faz-se necessário o destaque de alguns elementos,como: * **Referência bibliográfica –** Autor (es), título, subtítulo, local da edição, editora e data. * **Dados referentes ao autor –** Quando? Por quê? Onde? * **Dados referentes ao objeto analisado –** De que se trata? O que diz? Possui alguma característica especial? * **Resumo ou síntese das ideias principais.** * **Estilo atribuído pelo objeto de estudo –** Conciso, objetivo, simples? Claro, coerente, preciso? Linguagem adequada? * **Forma –** lógica, sistematizada? Quanto à extensão do texto, esta pode variar conforme o espaço para o qual ela é destinada, sendo que, geralmente se perfaz de um texto mais curto, assemelhando-se a um resumo.

Tabela adaptada de acordo com as necessidades de apresentação. (DUARTE, 2013)

Assim como no quadro acima, o professor deve apresentar elementos que ajudem o aluno a localizar elementos que não devem faltar em seu texto na hora de produzir um gênero textual. Desse modo, destacamos que a estrutura também carrega sua importância e que sem ela os alunos acabam perdendo um direcionamento e produzindo textos com estruturados da maneira que sabem ou estãoa costumados.

Em meio às etapas para produção de um gênero textual acadêmico há o momento de definição. Vejamos o que diz Lakatos e Marconi (1996, p. 90) ao definirem a resenha crítica:

> Resenha crítica é uma descrição minuciosa que compreende certo número de fatos: é a apresentação do conteúdo de uma obra. Consiste na leitura, resumo, na crítica e na formulação de um conceito de valor do livro feitos pelo resenhista. A resenha crítica, em geral, é elaborada por um cientista que, além do conhecimento sobre o assunto, tem capacidade de juízo crítico. Também pode ser realizada por estudantes; nesse caso, como um exercício de compreensão e crítica. A finalidade de uma resenha é informar o leitor, de maneira objetiva e cortês, sobre o assunto tratado no livro ou artigo, evidenciando a contribuição do autor: novas abordagens, novos conhecimentos, novas teorias. A resenha visa, portanto, a apresentar uma síntese das ideias fundamentais da obra.

Como podemos ver acima, essa é uma definição do gênero resenha crítica bem completa, pois apresenta os elementos essências na construção desse gênero acadêmico. Como ponto elementar destacamos a produção do resumo que antecede a etapa de produção da resenha, pois nele apresentamos resumidamente a obra resenhada, mas não colocamos, por exemplo, uma crítica, seja ela construtiva ou com críticas negativas da obra analisada.

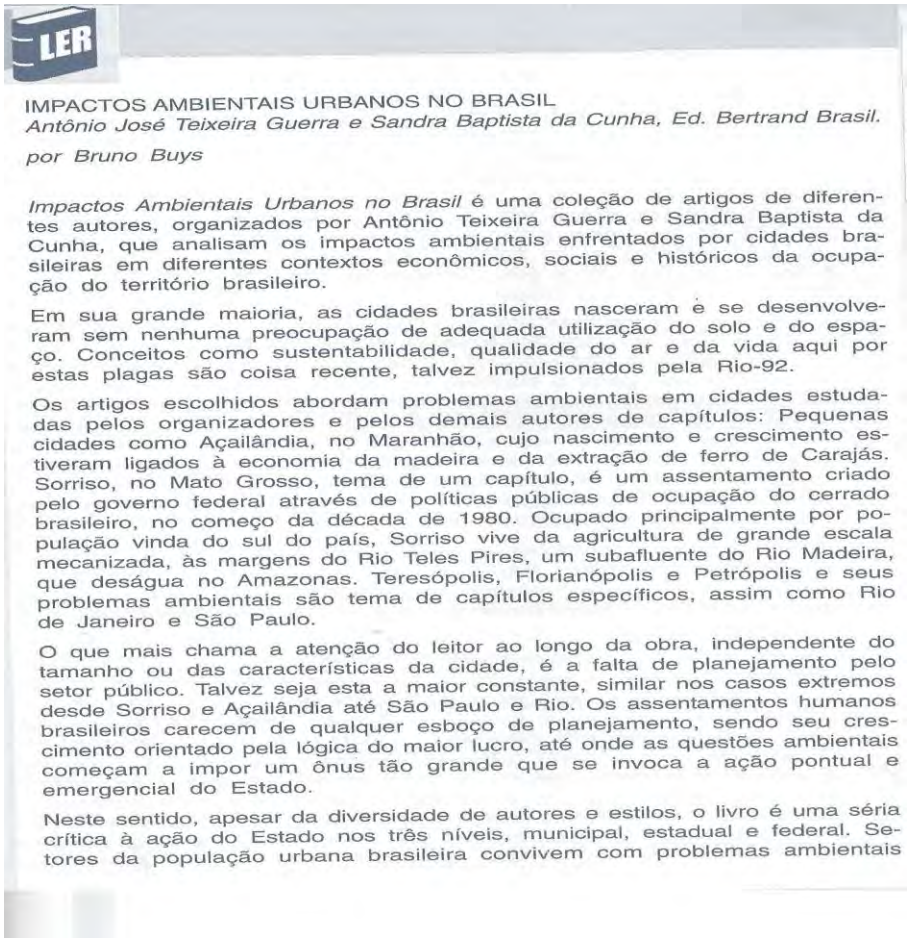
PROPOSTA FINAL: RESENHA ACADÊMICA POR ANNA RACHEL MACHADO

Após observarmos as dificuldades dos alunos buscamos obras que tentassem facilitar e que ajudassem os mesmos o processo de produção da resenha crítica. Ao encontrarmos o livro "Resenha" das autoras Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli da editora parábola resolvemos lanchar uma nova proposta e solicitar que todos adquirissem a coleção das autoras que trabalha com os gêneros textuais.

Ao lermos e analisarmos a obra começamos a ver o passo a passo da construção dos gêneros e então começamos a utiliza-los. O resultado foi melhorias e muita produtividade. O livro traz explicações claras e dinâmicas, apresenta conceitos, textos, atividades didáticas, questionários e possibilita a produção como pratica de entendimento.

Breve apresentação da proposta pelas autoras do livro "Resenha". Vejamos.

Apresentação do texto sugerido pela autora em um dos momentos de produção da resenha.



LER

IMPACTOS AMBIENTAIS URBANOS NO BRASIL
Antônio José Teixeira Guerra e Sandra Baptista da Cunha, Ed. Bertrand Brasil.

por Bruno Buys

Impactos Ambientais Urbanos no Brasil é uma coleção de artigos de diferentes autores, organizados por Antônio Teixeira Guerra e Sandra Baptista da Cunha, que analisam os impactos ambientais enfrentados por cidades brasileiras em diferentes contextos econômicos, sociais e históricos da ocupação do território brasileiro.

Em sua grande maioria, as cidades brasileiras nasceram e se desenvolveram sem nenhuma preocupação de adequada utilização do solo e do espaço. Conceitos como sustentabilidade, qualidade do ar e da vida aqui por estas plagas são coisa recente, talvez impulsionados pela Rio-92.

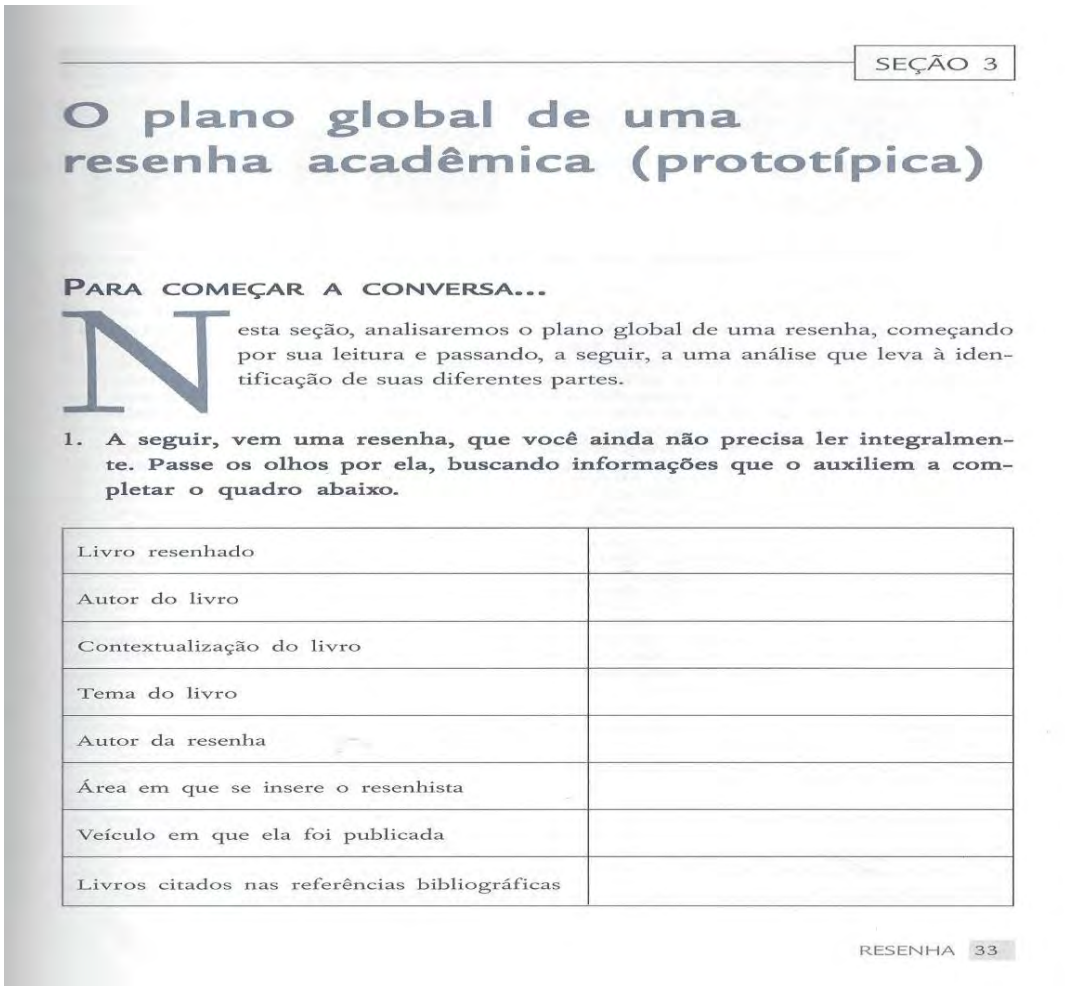
Os artigos escolhidos abordam problemas ambientais em cidades estudadas pelos organizadores e pelos demais autores de capítulos: Pequenas cidades como Açailândia, no Maranhão, cujo nascimento e crescimento estiveram ligados à economia da madeira e da extração de ferro de Carajás. Sorriso, no Mato Grosso, tema de um capítulo, é um assentamento criado pelo governo federal através de políticas públicas de ocupação do cerrado brasileiro, no começo da década de 1980. Ocupado principalmente por população vinda do sul do país, Sorriso vive da agricultura de grande escala mecanizada, às margens do Rio Teles Pires, um subafluente do Rio Madeira, que deságua no Amazonas. Teresópolis, Florianópolis e Petrópolis e seus problemas ambientais são tema de capítulos específicos, assim como Rio de Janeiro e São Paulo.

O que mais chama a atenção do leitor ao longo da obra, independente do tamanho ou das características da cidade, é a falta de planejamento pelo setor público. Talvez seja esta a maior constante, similar nos casos extremos desde Sorriso e Açailândia até São Paulo e Rio. Os assentamentos humanos brasileiros carecem de qualquer esboço de planejamento, sendo seu crescimento orientado pela lógica do maior lucro, até onde as questões ambientais começam a impor um ônus tão grande que se invoca a ação pontual e emergencial do Estado.

Neste sentido, apesar da diversidade de autores e estilos, o livro é uma séria crítica à ação do Estado nos três níveis, municipal, estadual e federal. Setores da população urbana brasileira convivem com problemas ambientais

Texto retirado do livro “Resenha” de Machado (2004)

Após varias etapas apresentadas à autora intitula um capitulo como “O plano global de uma resenha acadêmica (prototípica)”.



SEÇÃO 3

O plano global de uma resenha acadêmica (prototípica)

PARA COMEÇAR A CONVERSA...

Nesta seção, analisaremos o plano global de uma resenha, começando por sua leitura e passando, a seguir, a uma análise que leva à identificação de suas diferentes partes.

1. **A seguir, vem uma resenha, que você ainda não precisa ler integralmente. Passe os olhos por ela, buscando informações que o auxiliem a completar o quadro abaixo.**

Livro resenhado	
Autor do livro	
Contextualização do livro	
Tema do livro	
Autor da resenha	
Área em que se insere o resenhista	
Veículo em que ela foi publicada	
Livros citados nas referências bibliográficas	

RESENHA 33

Texto retirado do livro "Resenha" de Machado (2004)

Podemos perceber que a autora traz uma tabela que para completar com os elementos presentes no livro, texto resenhado. Essa tabela facilita na hora de resenhar, pois quando o alunos completar ele poderá voltar e recorrer a tabela para verificar se na sua resenham contemplou com todos os elementos.

A autora após apresentar a proposta de um texto, mostrar quadros que ajudam no processo de elaboração, apresenta ainda questões para que o leitor responda e em seguida apresenta a produção de uma resenha nos modos adequados de produção acadêmica. Dessa forma, o leitor observa o gênero produzido de maneira adequada.

Vejamos a segui a resenha acadêmica elaborada após a proposta das autoras. Vejamos:

Resenhas - Microsoft Internet Explorer

Endereço http://www.comciencia.br/resenhas/impactos.htm

Resenhas

O homem e o mundo natural
Keith Thomas

Floods of fortune
Michel Goulding, Nigel Smith, Denis Mahar

Impactos Ambientais Urbanos no Brasil
Antônio Teixeira Guerra, Sandra Baptista da Cunha

Outras resenhas

Envie sua resenha
rae34@uol.com.br

RESENHAS

IMPACTOS AMBIENTAIS URBANOS NO BRASIL

Antônio José Teixeira Guerra e Sandra Baptista da Cunha, Ed. Bertrand Brasil.

por Bruno Buys

Impactos ambientais urbanos no Brasil é uma coleção de artigos de diferentes autores, organizados por Antônio Teixeira Guerra e Sandra Baptista da Cunha, que analisam os impactos ambientais enfrentados por cidades brasileiras em diferentes contextos econômicos, sociais e históricos da ocupação do território brasileiro.

Em sua grande maioria, as cidades brasileiras nasceram e se desenvolveram sem nenhuma preocupação de adequada utilização do solo e do espaço. Conceitos como sustentabilidade, qualidade do ar e da vida aqui por estas plagas são coisa recente, talvez impulsionados pela Rio-92.

Os artigos escolhidos abordam problemas ambientais em cidades estudadas pelos organizadores e pelos demais autores de capítulos: pequenas cidades como Açailândia, no Maranhão, cujo nascimento e crescimento estiveram ligados à economia da madeira e da extração de ferro de Carajás. Sorriso, no Mato Grosso, tema de um capítulo, é um assentamento criado pelo governo federal através de políticas públicas de ocupação do cerrado brasileiro, no começo da década de 1980. Ocupado principalmente por população vinda do sul do país, Sorriso vive da agricultura de grande escala mecanizada, às margens do Rio Teles Pires, um subafluente do Rio Madeira, que deságua no Amazonas. Teresópolis, Florianópolis e Petrópolis e seus problemas ambientais são tema de capítulos específicos, assim como Rio de Janeiro e São Paulo.

O que mais chama a atenção do leitor ao longo da obra, independente do tamanho ou das características da cidade, é a falta de planejamento pelo setor público. Talvez seja esta a maior constante, similar nos casos extremos desde Sorriso e Açailândia até São Paulo e Rio. Os assentamentos humanos brasileiros carecem de qualquer esboço de planejamento, sendo seu crescimento orientado pela lógica do maior lucro, até onde as questões ambientais começam a impor um ônus tão grande que se invoca a ação pontual e emergencial do Estado.

Concluído

Texto retirado do livro “Resenha” de Machado (2004)

O quadro anterior apresenta a resenha acadêmica após as etapas apresentadas pelas autoras. Nesse sentido, apresentamos nesse trabalho uma proposta de produção textual com o gênero acadêmico resenha com o intuito de facilitar e melhor organizar as produções do alunos, uma maneira de adaptação ao ensino.

Conhecer melhor esse gênero pode ajudar o aluno a produzir adequadamente os diversos gêneros acadêmicos exigidos ao longo do período acadêmico. Para tanto, discutiremos as teorias envolvidas com os gêneros textuais, sobretudo os acadêmicos, buscando elaborar um instrumento adequado de ensino- aprendizagem (MACHADO, 2009, MARCUSHI, 2008, SCHENEWLY E DOLZ,2004).

Segate (2010) ressalta algumas observações com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) afirmando que os PCNs:

> propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados. (SEGATE, 2010, p. 8).

Os PCNs trazem contribuições relevantes para o trabalho profissional da oferecendo-lhes suporte no ensino da Língua Portuguesa na sala de aula. Segundo Segate (2010) "apesar dessas orientações defenderem o trabalho com os gêneros, elas não mostram como fazê-lo na prática, ou seja, não oferecem sequências didáticas concretas, o como trabalhar, efetivamente, com os gêneros."

Percebemos que os PCNs por si só não constroem uma base firme para a produção. Desse modo recorremos a teorias que nos oferecem um suporte mais amplo e concreto, como por exemplo a teoria proposta por Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que esses autores reúnem as orientações do PCNs (1998) e, ainda, nos dão sugestões de como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula, nos propiciando elaborações de material didático coerente e que se adéquam as nossas necessidades em sala de aula.

Desse modo, consideramos a obra "Resenha" como um material/instrumento facilitador tanto para o ensino do gênero por parte do professor de qualquer área, quanto para os alunos de qualquer curso seja ele de licenciatura ou não.

Conclusão

O ensino do gênero acadêmico 'resenha' tem é de fundamental importância tanto no período escolar como no ensino superior. Destacam aqui sua relevância não apenas para o curso de Licenciatura em Letras, o qual nos fez despertar para as dificuldades dos alunos, mas também para o uso desses gêneros em qualquer outro curso e esfera. Desse modo ganhado cada vez mais importância. Isso decorre da necessidade de se ter um melhor direcionamento para a escrita na universidade.

Nosso trabalho relatou a ou as inquietações que o fez surgir e como as produções eram aplicadas, além de mostrar uma proposta exemplar de produção textual do gênero acadêmico resenha crítica pela autora Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lílian Abreu-Tardelli.

Observamos que segundo os PCN's (1996), a escrita está voltada para um aspecto de uso-reflexão-uso. Essa abordagem compartilha dos pressupostos teóricos do interacionismo social, em que a escrita é concebida como um processo dinâmico que envolve as situações diversas de comunicação (BAKHTIN, 1979, MARCUSHI, 2008).

Logo, cada gênero textual pressupõe determinadas características próprias. Com base na construção do gênero acadêmico 'resenha', esse trabalho objetiva apresentar uma proposta didática de produção textual do referido gênero voltado para os alunos de graduação. Conhecer melhor esse gênero pode ajudar o aluno a produzir adequadamente os diversos gêneros acadêmicos exigidos ao longo do período acadêmico. Para tanto, discutiremos as teorias envolvidas com os gêneros textuais, sobretudo os acadêmicos, buscando elaborar um instrumento adequado de ensino- aprendizagem (MACHADO, 2009, MARCUSHI, 2008, SCHENEWLY E DOLZ,2004).

Portanto, observamos que as dificuldades existem e lançamos uma proposta e sugerimos o uso do livro "Resenha" como um instrumento de ensino do gênero resenha crítica acadêmica. Observamos quea obra é um elemento facilitador e que despertou o interesses dos alunos para entender o processo de construção. Ao final do trabalho de pesquisa bibliográfica, utilização da obra "Resenha" e da solicitação de estudo pela obra notamos um melhor desenvolvimento nas produções.

Referências

MACHADO, Anna Rachel; Lousada, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian; *Resenha.* 2ª Ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BENTES, Anna Christina. Lingüística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 245-285.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139 p.DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ , J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERRAZ, G. G. Como se faz uma resenha. In: Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Segmento, ano II, n. 19, 2007, p. 38-39.Paulo: Parábola Editorial, 2004.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Lingüística textual. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-174.

ROJO, R. H. R Modelização didática e planejamento; duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) A formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 313-335.

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

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O QUE DIZ O MANUAL DESTINADO AO PROFESSOR? O QUE MOSTRAM OS LIVROS DIDÁTICOS?

Sulanita Bandeira da Cruz Santos (UFPE)
Hérica Cavalcanti de Lima (UFPE)

Considerando a importância que o livro didático ocupa no cenário educacional brasileiro, muitas pesquisas o têm tomado como objeto de estudo e o avaliam sob os mais variados aspectos, conforme mostram Batista e Rojo (2005). No entanto, vale ressaltar, que as pesquisas realizadas abarcam os livros direcionados ao ensino regular, ficando de fora os livros didáticos destinados a EJA, principalmente os que se referem ao segundo segmento, que só recentemente foram contemplados como um programa que os avaliasse: o PNLD EJA. Neste sentido, a pesquisa que realizamos tomou como elemento de estudo os livros de Língua Portuguesa destinados a esse segmento de ensino, com objetivo de analisarmos se os gêneros textuais e as atividades de leitura/compreensão textual propostas contribuíam para as práticas do letramento. Paralelamente, os manuais didáticos do professor também foram analisados com intuito de observar se estavam em consonância com o que traziam os livros didáticos. Para estudar o objeto investigado, submetemos a coleção a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2004) e tomamos como referencial para a elaboração das categorias de análise o que nos propõem o Programa Nacional do Livro Didático e as pesquisas desenvolvidas por Morais, Albuquerque e Ferreira (2004). Os resultados revelaram que as propostas de atividades presentes na coleção não favorecem as práticas efetivas de letramento, o que demonstra a divergência entre o que diz o manual do professor e o que, de fato, os livros evidenciam.

Palavras-Chave: livro didático, letramento, gêneros textuais.

Introdução

A criação de um programa governamental incumbido de avaliar o livro didático, o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, tem contribuído para o incremento das pesquisas que o tomam como objeto de estudo, conforme nos apontam Rojo e Batista (2005). Os critérios estabelecidos por este programa para avaliação dos livros didáticos, quais sejam, os de ordem conceitual (os livros não podem nem conter nem induzir a erros), ordem política (devem ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso) e ainda de ordem metodológica (as obras devem propiciar situações de ensino e aprendizagem adequados, coerentes e que envolvam o desenvolvimento o emprego de diferentes procedimentos cognitivos) (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005) têm colaborado para uma mudança qualitativa deles, assim como têm promovido a exclusão de alguns títulos e o surgimento de outros.

No que diz respeito aos livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa, além desses critérios, o referido programa tem tomado como base para avaliá-los as mudanças da concepção do que seja ensinar a língua materna provenientes dos estudos que veem a língua como atividade social, histórica e cognitiva. Ora, isto implica que redirecionemos nosso olhar

para o livro didático como objeto que veicula um ensino de língua sob a perspectiva da interação e que tenha como foco as práticas de leitura e da escrita. É por este viés que analisaremos os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Salientamos que as pesquisas voltadas para análise dos livros destinados a esse nível de ensino ainda são bastante incipientes, talvez em função de ser recente a criação de um programa que, com base em critérios semelhantes ao PNLD, os avalia: o PNLD EJA. Isto significa dizer que a coleção aqui analisada não passou pelos critérios estabelecidos por este programa.

Diante do exposto, a nossa pesquisa trará como parte inicial a abordagem teórica sobre a qual nos embasamos e, em seguida, prosseguiremos com a análise dos livros didáticos da Língua Portuguesa da coleção selecionada.

1. Concepção de língua/linguagem

Ao elegermos como objeto de estudo o livro didático de Língua Portuguesa destinado a EJA, faz-se imprescindível evidenciarmos sob que perspectiva de língua estamos nos ancorando. Neste sentido, gostaríamos de destacar que compreendemos a língua em conformidade com o que nos propõe Bakhtin (2006, p.127):

> A verdadeira substância da língua 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 através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Desse modo, compreender a língua na perspectiva proposta pelo referido autor é depreender a ideia de que ela só existe mediante a possibilidade da interação social, do diálogo. É entender que a língua é um trabalho empreendido em parceria pelos falantes e que é uma atividade social. Perceber a língua por este viés redunda em deslocar o seu ensino para um enfoque direcionado para o uso social que dela fazemos, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita. E resulta, também, em assumir que "a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos" (ANTUNES, 2003, p.42). Sendo assim, é sob esse parâmetro que refletiremos sobre as atividades de leitura/compreensão textual propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa.

2. O ensino da leitura: algumas considerações

Ao nos propormos analisar as atividade de leitura/compreensão textual propostas pela coleção LPLE, como objetivo de verificarmos se elas contribuem significativamente para a inserção dos alunos de EJA em práticas de letramento significativas, convém refletirmos sobre as estratégias de leitura que para isso possam contribuir.

As estratégias de compreensão textual são definidas por Kleiman (1998) como operações efetuadas pelo leitor para abordar o texto, ou seja, como ações que ele é capaz de desenvolver frente ao texto: o tipo de respostas que dá as perguntas do texto, os resumos que faz, a maneira como lida com o texto, sublinhando, destacando o que interessa, relendo, resumindo, detendo-se em alguma parte. Assim, a autora citada classifica as estratégias do leitor utilizadas para compreensão textual como sendo de ordem metacognitiva e cognitiva. Nesse mesmo patamar, as estratégias de leitura são definidas por Solé (1998, p.70) "como procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo."

As estratégias metacognitivas relacionam-se com as operações nas quais o leitor tem o controle consciente ao dizer e explicar uma ação executada. Assim sendo, diríamos que a metacognição refere-se à capacidade do sujeito de se autoavaliar, de se perceber quando, diante da leitura efetuada, é capaz de revelar compreensão ou não e a partir daí dirigir suas ações para o objetivo anteriormente determinado. Dito de outra forma, o leitor, ao se deparar com o que não foi compreendido, é capaz de gerenciar outras ações para ir à busca do objetivo pretendido. Desse modo, outras ações são efetuadas. Nesse caso, o leitor é capaz de ir à procura de alternativas para a resolução do problema encontrado, já que tem consciência de uma lacuna na sua compreensão.

E no que se refere às estratégias cognitivas, diríamos serem aquelas operações que o leitor mobiliza de forma inconsciente para atingir os objetivos de leitura, que podem ser traduzidas em ações tais como prestar atenção, resgatar informações armazenadas na memória com intuito de entender, apreender novas informações, interpretar etc.

Entendendo, pois, que as estratégias de leitura envolvem procedimentos que abarcam tantos aspectos cognitivos como metacognitivos, que são fundamentais para a compreensão leitora, Solé (1998) nos alerta, entretanto, para que não tomemos o seu ensino como receitas infalíveis, mas compreendamos que

> O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias

> de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos do tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variados (SOLÉ, 1998, p.70).

Posto desta forma, entendemos que o ensino das estratégias de leitura se institui como sendo fundamental para a formação de um leitor autônomo, capaz de se sobressair de forma perspicaz frente aos mais diversos textos e capaz de apreender a partir deles.

Por esse prisma, Solé (1998) sugere a promoção das seguintes estratégias:

a) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
b) Ativar e conduzir à leitura os conhecimentos prévios importantes para o conteúdo em questão;
c) Direcionar a atenção ao que é essencial, ou seja, separar o fundamental do que é considerado trivial, tendo em vista os objetivos da leitura pretendidos;
d) Ativar e conduzir à leitura os conhecimentos prévios importantes para o conteúdo em questão;
e) Avaliar a coerência interna do conteúdo exposto pelo texto e verificar se este é compatível com o conhecimento prévio;
f) Comprovar se a compreensão ocorre através da revisão, da recapitulação e da autointerrogação; e, por fim, realizar e comprovar inferências.

Diante do que expusemos, faz-se necessário ressaltar, no entanto, que essas estratégias não devem ser vistas como se fossem independentes, como se não houvesse uma relação entre elas. Afinal, quando estabelecemos um objetivo para nossa leitura, podemos estar simultaneamente ativando nosso conhecimento prévio para tal e ao mesmo tempo estamos, também, atribuindo um sentido a ação que estamos desenvolvendo. Devemos destacar, ainda, que as estratégias de leitura aí não se esgotam. Elas foram citadas por Solé (1998), mas despidas desse caráter de rigidez.

Considerando que temos como do objeto de estudo a análises das atividades voltadas para a leitura/compreensão textual propostas pelos livros didáticos de português, refletiremos, então sobre o ensino desse eixo da língua tomando os gêneros textuais elemento norteador.

2.1 - O ensino da leitura: a ênfase nos gêneros textuais

Entendemos que a toda prática pedagógica subjaz uma concepção de língua. Assim sendo, ao se conceber a linguagem como interação, é ao texto que nos reportaremos como objeto de reflexão para o ensino de língua, tendo em vista que, segundo Marcuschi (2002) a comunicação verbal só se concretiza mediante o texto, ou seja, por meio de algum gênero textual[1]. Esta posição também é compartilhada por Schneuwly e Dolz (2004) quando compreendem os gêneros como intermediários entre o enunciador e o destinatário.

Para estes autores, os gêneros textuais, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, são considerados "megainstrumentos", posto que proporcionem aos seus aprendizes os conhecimentos da forma como os textos se organizam, de que elementos eles são constituídos, além de favorecerem a uma reflexão sobre em que contexto social determinado gênero se adéqua mais que outros. De acordo com Koch (2002, p.49):

> os gêneros textuais permitem reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social; envolvem, também, conhecimentos sobre macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou sequenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais.

Trazendo essas considerações para o âmbito do ensino da leitura e da escrita, podemos dizer que ao tomarmos os gêneros textuais com esse objetivo, estamos sinalizando para um estudo de língua direcionado para o seu caráter funcional e interativo. Sendo assim, aceitar o texto como objeto de estudo vai permitir que o ensino da leitura ultrapasse o limite da decodificação e da busca de informações que estão claramente explícitas na superfície textual. Por este ângulo, postula-se um ensino que vá além da compreensão da composição do texto (se de elementos verbais e/ou não verbais, por exemplo), mas que busque compreender que, atrelada a sua natureza formal, está a sua função social e o seu propósito comunicativo. Segundo Melo e Leal (2006, p.21): "isso nos leva a conceder grande importância à leitura de

[1] Segundo Marcuschi (2002, pp. 22-23) "... gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (...). São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...). São uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". São exemplos de gêneros textuais: carta, bilhete, artigo, ensaio, telefonema etc. O referido autor também para a distinção entre gênero e tipos textuais. Por tipos textuais ele compreende como sendo "uma sequencia teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)". São exemplos de tipos textuais: narração, descrição, dissertação, argumentação etc.

textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos".

3. Letramento: breve reflexão

De acordo com Kleiman (2002, p.15), "o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como uma forma de tentar separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita". Contudo, não negamos a estreita relação entre letramento e alfabetização, nos termos em que nos coloca (SOARES, 2004, p. 91):

> O uso da palavra *letramento* vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só a especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Nesse sentido, a despeito dessas considerações, entendemos também que a inserção no mundo da escrita não depende apenas da habilidade no manuseio da tecnologia da escrita; ao adquiri-la, o indivíduo deve ser capaz de fazer uso efetivo da leitura e da escrita como práticas sociais. Em contrapartida, o inverso também é verdadeiro. Ou seja, o indivíduo que não se apropriou ainda da tecnologia da escrita não está isento de participação das práticas sociais da leitura e da escrita, posto que na interação com os pares portadores dessa tecnologia, ele pode assim proceder. E isso se chama letramento. Convém ressaltar que o referido termo originário do inglês, *literacy,* é tradicionalmente traduzido por alfabetização, só que designando o processo de inserção no âmbito da leitura e da escrita, o que equivale a dizer que o termo alude tanto à aquisição da tecnologia quanto ao seu uso nas práticas sociais da leitura e da escrita.

Assim sendo, de acordo com Tfouni (1995, p.11), "o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, desliga-se de verificar o individual e centra-se no social*."* Nesse caso, o letramento implica um processo amplo, posto que dá a entender o desenvolvimento de habilidades de ler, escrever para alcançar objetivos distintos, tais como: informar, ou informar-se, travar interação com outros, ampliar conhecimento, interpretar diversos gêneros textuais entre outras habilidades.

4. Trajeto metodológico

Nessa pesquisa, analisamos os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à Educação de Jovens e Adultos do 2º segmento, ou seja, o que corresponde ao 6º e 7º ano do ensino regular, considerando as mudanças no ensino de língua e as especificidades deste segmento de ensino. Neste sentido, analisamos as atividades propostas para leitura/compreensão do texto presentes no volume 01. Em consonância também investigamos os pressupostos teóricos, que fundamentaram a coleção, presentes no manual didático destinado ao professor.

A coleção[2] tomada como objeto de análise foi: MUSSALIM, Fernanda. *Linguagem: práticas de leitura e escrita,* 2004, vol.01.

Ao partir para analise do objeto de estudo, submetemos a coleção didática a uma análise conteúdo nos termos em que compreende Bardin (2004). E para a análise e construção das tabelas, tomamos como base o PNLD e as pesquisas desenvolvidas por Morais, Albuquerque, Ferreira (2004).

5. Análise e discussão dos resultados

Ao nos dispormos a fazer as análises da coleção didática *Linguagem: práticas de leitura e escrita* (LPLE), entendemos ser necessário proceder com a análise do Manual do Professor (MP) com objetivo de verificarmos se o que ele apresenta como proposta para o ensino de língua está em consonância com o que a coleção apresenta.

5.1. Proposta pedagógica da coleção LPLE

Compreendendo que durante muito tempo o ensino da leitura e produção de textos esteve atrelado a uma concepção de texto como estrutura fechada e acabada, e que em consequência disso, o ensino da escrita baseado na tipologia textual – *narração, descrição* e *dissertação* – ainda hoje permeia as aulas de Português, o MP (manual do professor) frisa que os princípios teóricos norteadores da coleção privilegiam o desenvolvimento de competências e práticas relacionadas à leitura e à escrita, tendo em vista a constatação de que há uma série de

[2] Estamos nos referindo a coleção como um todo, considerando o norte teórico-metodológico que a fundamenta, embora, na realidade, tenhamos analisado apenas o volume 01 da coleção, que compreende o segmento de ensino em estudo, ou seja, o que está direcionado para o Fundamental II, o 6º e 7º ano.

procedimentos exigidos dos jovens e adultos em suas atividades diárias relacionadas ao exercício das habilidades linguísticas, textuais e discursivas, que somente podem ser desenvolvidas se houver um trabalho sistemático que permita a reflexão sobre a linguagem articulada nos/pelos gêneros textuais, aos quais os sujeitos têm acesso cotidianamente.

Dessa forma, o MP destaca que os dois volumes da coleção elegeram o trabalho com/sobre as práticas de uso da linguagem (leitura e escrita) como seu conteúdo principal. E, nessa perspectiva, estruturaram a coleção sob os seguintes eixos: *os temas, os domínios sociais de produção, circulação e recepção dos gêneros textuais, os gêneros textuais e os tipos textuais.*

No que se refere aos temas, o MP deixa claro que considerou a relevância que estes representam para o público ao qual se destinam. Desse modo, houve a preocupação em trabalhar com temas significativos, de modo que além de instruir, pudessem oferecer informações que fizessem parte do universo cultural de jovens e adultos.

E com objetivo de melhor entender a noção de gêneros textuais, o MP esclarece o que entende por domínio social de produção, circulação e recepção dos gêneros textuais: "*Trata-se não de uma "circunstância exterior", mas, principalmente, do que possibilita e garante essa produção, circulação e recepção*." (MP, p22). E nesse sentido, o MP alega ter como proposta procurar

> ...dar condições para que os alunos compreendam os gêneros textuais como: a) produtos coletivos e em constante processo de re-elaboração, que resultam de um trabalho sócio-histórico sobre/com a linguagem, trabalho este produzido por determinados agentes sociais no interior de esferas comunicativas específicas; b) produzidos em função de um determinado intuito-discursivo (um projeto de dizer); c) produzidos para certos interlocutores e/ou para uma comunidade de interlocutores. (MP, p.23) .

Ao colocar-se dessa forma, o MP dá ênfase ao domínio social no interior do qual os gêneros são produzidos, circulam e são compreendidos pelos sujeitos aos quais são destinados, e esclarece que a proposta de trabalho a ser desenvolvida nos dois volumes não se restringirá à analise das características linguísticas e estruturais dos gêneros textuais selecionados. A partir daí, o MP expõe a crença de que

> ... o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa é um trabalho que pode ter como ponto de parta um olhar mais demorado sobre determinados gêneros textuais. Esse olhar mais qualificado (...) possibilitará ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura e de escritas outras, além daquelas que ele já possui. (MP. p.34)

Compreendendo a relevância em tomar como base os gêneros textuais como ponto inicial para desenvolver a habilidade de leitura e de escrita, o MP declara ter também como

proposta um trabalho voltado para a noção de *tipo* textual, posto acreditar que os tipos textuais "*... constituem construções linguísticas necessárias para, entre outras coisas garantir, por parte dos alunos, um domínio consciente dos gêneros*...". (MP, p. 35)

Assim sendo, considerando como relevantes o estudo dos gêneros e dos tipos textuais como objetos do ensino de língua, o MP nomeia o desenvolvimento de competências de leitura e de produção de textos escritos como objetivos principais da coleção. E diante disso, aponta que

> as práticas de leitura e de produção de textos escritos como dois processos que se encontram intimamente relacionados. Ao produzir um texto, se está, ao mesmo tempo, escrevendo e lendo. Além disso, a produção de um texto escrito implica que alguma pratica de leitura tenha sido (ou ainda seja) desenvolvida. Assim a produção de m texto escrito remete a outros textos, orais ou escritos, que deixam ecos nessa produção (MP, p.41) .

Compreendendo a estreita vinculação entre leitura e produção textual, o MP nos explica que as atividades propostas, no LD, para trabalhar esses eixos, foram elaboradas de forma a propiciarem aos alunos exercícios significativos e contextualizados.

De acordo com o que vimos até aqui, somos levados a concluir que o MP da referida coleção fundamenta-se numa concepção de língua que toma o texto como objeto de ensino, posto que o caráter interativo da linguagem se materialize através dos textos (MARCUSCHI, 2002). Ao aderir a essa concepção, são os gêneros textuais tomados como norte para direcionar as práticas de leitura e escrita, que se firmam como objetivos centrais das atividades propostas no LD, conforme justificativa no MP. Nesse sentido, o MP traz algumas considerações que permeiam as discussões mais recentes no que se refere ao ensino de língua, sinalizando para que os aspectos aqui enumerados sejam também apreciados pela escola e, consequentemente, pelo professor, agente mediador do ensino/aprendizagem. Como se configura a proposta aqui esboçada no LD da coleção é o que passaremos a analisar logo mais adiante.

5.2 Análise da Coleção LPLE

- **5.2.1 Coletânea de textos:**

Compreendendo que a concepção de língua voltada para o seu caráter dialógico e interativo requer que nos reportemos ao texto como objeto de reflexão, já que só há a concretização da comunicação verbal mediante o algum gênero textual (MARCUSCHI, 2002), procuramos verificar quais gêneros textuais estão presentes volume analisado e a frequência com que cada um aparece.

Tabela 01 – Frequência e distribuição dos gêneros textuais no livro Linguagem: práticas de leitura e escrita - vol.1

Gênero	Total	%
Biografia (adapt)	01	1,56%
Biografia (fragm)	01	1,56%
Capa de revista	01	1,56%
Foto	04	6,25%
Propaganda	14	21,87%
Texto didático	23	35,83%
Texto informativo (fragm.)	12	18,75%
Verbete	01	1,56%
Depoimento	01	1,56%
Artigo(fragm)	01	1,56%
Texto literário (fragm)		3,12%
Sumário	02	3,12%
Notícia	01	1,56%
Total	**64**	**100%**

Conforme observamos acima, as categorias referentes à frequência e distribuição dos gêneros textuais distribuídas ao longo do livro não revelam uma diversidade significativa dos gêneros. Sendo assim, contemplamos, nesse livro, a presença de apenas 12 tipos de gêneros textuais. Nesse sentido, de um total de 64 textos que o livro apresenta, o gênero mais frequente é o texto *didático* (35,83%), seguido dos gêneros *propaganda* (21,87%) e texto *informativo* (18,75%). Os demais gêneros não apresentam um quantitativo significativo, apresentando um mesmo percentual (1,56%): *capa de revista*, *verbete*, *depoimento*, *artigo (fragm.*) e *notícia*, o que implica dizer que esses gêneros apareceram apenas uma vez. E com um percentual de 3,12% apareceram os gêneros *biografia, texto literário (fragm)* e *sumário*, o que indica o aparecimento de apenas duas vezes. E, finalmente, o gênero *foto* (6,25%), que aparece 04 vezes. Se considerarmos a perspectiva teórica pela qual se coloca a autora no MP, veremos certa discrepância com o que se pode constatar nessa análise:

> Esse projeto desenvolveu-se a partir da constatação de que há uma série de procedimentos exigidos de pessoas jovens e adultas em suas atividades diárias (por exemplo, profissionais escolares e de lazer) relacionados ao exercício das habilidades linguísticas, textuais, discursivas e comunicativas, que somente podem ser desenvolvidos e consolidados como práticas de linguagem se houver **um trabalho sistemático que permita a reflexão sobre a linguagem articulada nos/pelos diferentes gêneros textuais aos quais os sujeitos têm acesso cotidianamente** (grifo nosso) (MP, vol.01, p.20, grifos nossos).

Por esse prisma, ao demonstrar a compreensão da importância dos gêneros serem tomados como objeto de ensino, era de se esperar que houvesse uma variedade e uma quantidade maior de gêneros, principalmente se levarmos em consideração o público para o qual o livro se destina e adicionarmos a isso a ideia de que o livro didático é, na maioria das vezes, o instrumento principal, senão o único, de que o aluno dispõe constantemente como objeto de estudo.

Considerando, ainda, a necessidade de um trabalho sistemático que "*permita a reflexão sobre a linguagem articulada nos/pelos diferentes gêneros aos quais os sujeitos têm acesso continuamente*" não encontramos uma justificativa para um percentual tão alto de textos didáticos (35,83%), já que não me parece ser esse o gênero com o qual o aluno tem acesso contínuo.

- **5.2.2 Atividades de Leitura/compreensão textual**

Segundo vimos até agora, a coleção em análise tomou como norte teórico um ensino de língua voltado para o seu aspecto interativo, dialógico. Consequentemente, o texto passou a ser tomado como objeto de estudo por se entender que ele representa um elemento essencial no desenvolvimento das práticas da leitura e da escrita. Encontramos, pois, aí, a explicação para a reflexão de um ensino de língua tomando como base o uso da diversidade textual como um meio para favorecer as práticas do letramento. Contudo, não é apenas a presença dos variados gêneros textuais presentes no livro didático que colabora para a prática do letramento, há também a necessidade de entendermos se e/ou de que forma as atividades de leitura/compreensão dos gêneros textuais presentes no volume em análise contribuem para o uso da língua em situação real de uso, se sinalizam de forma efetiva para as práticas do letramento. Passaremos, então, para análise volume em destaque sob essa perspectiva.

Tabela 02 - Frequência e distribuição dos tipos de questão nas atividades de leitura/compreensão textual no livro
Linguagem: práticas de leitura e escrita – vol.1

Categorias	TOTAL	%
1. Ativar conhecimentos prévios	-	-
2. Retirar informação explícita de um texto	06	25,0
3. Inferir informações implícitas	05	20,83
4. Emitir opinião	02	8,33
5. Fazer hipóteses e confirmá-las	-	-
6. Explorar a intertextualidade	05	20,83
7. Apreender o sentido do texto não verbal	-	-
8. Explorar as características do gênero textual	-	-
9. Explorar as características do suporte textual	-	-
10. Explorar as imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido	-	-
11. Interpretar frases ou expressões do texto	-	
12. Interpretar a posição do autor.	-	-
13. Identificar tema ou idéia central do texto ou de parte(s) do texto.	-	-
14. Identificar a opinião do autor.	01	4,16
15. Estabelecer relações lógicas entre as partes do texto (adição, oposição, explicação, conclusão)	-	-
16. Exploração de dialetos e registros.	-	-
17. Responder aos textos (extrapolação)	05	20,83
18.Apreender o sentido do texto.	-	-
19. Exploração do s recursos estéticos e expressivos do texto.	-	-
20. Outros	-	-
Total	**24**	**100**

Os dados expressos na tabela acima nos permitem destacar inicialmente o baixo quantitativo de atividades de leitura/compreensão textual: apenas 24. Essas 24 atividades

aparecem distribuídas em 06 categorias, das quais a que apresenta maior percentual refere-se a *retirar informação explicita do texto* (25%), o que corresponde a um quarto do total de atividades que o livro apresenta. Segue-se a essa categoria, *inferir informações implícitas*, *explorar a intertextualidade* e *responder aos textos (extrapolação)*, que aparecem com o mesmo índice (20,83%). Um olhar mais atento para esses dados faz-nos perceber que as diferenças percentuais entre essas categorias e o percentual da categoria predominante são mínimas, o que implica dizer que 66,66% do total de atividades que o livro apresenta estão distribuídas nessas três categorias, ficando as demais com percentuais irrisórios: *emitir opinião* (8,33%) e *identificar a opinião do autor* (4,16%). Convém destacar, ainda, que nenhuma das categorias elencadas aparece de forma recorrente ao longo das quatro unidades do livro, o que nos faz acreditar não haver preocupação no desenvolvimento de um trabalho que tenha como objetivo o desenvolvimento da habilidade de leitura/compreensão textual, o que é reforçado também pelo baixo número de atividades propostas. Some-se a isso a lacuna deixada pelas demais categorias, que não foram exploradas, tais como *ativar o conhecimento prévio* e *fazer hipóteses e confirmá-las*, estratégias de leitura pertinentes de serem trabalhadas visando à formação leitores/produtores de texto.

Os resultados esboçados em nossa análise, no que se relacionam às atividades de leitura/compreensão textual, nos permitiram concluir que estes não estão compatíveis com as declarações veiculadas no MP, que propunha como um dos objetivos principais o desenvolvimento de competências de leitura de textos escritos: "*O desenvolvimento de competências de leitura de textos escritos é um dos principais objetivos dos dois volumes de Linguagem....*". (MP, p.40) Assim sendo, é contraditório nos depararmos com um número tão reduzido de atividades propostas para leitura/compreensão textual.

Além disso, vislumbrarmos a recorrência mínima às estratégias de leitura e é evidente a ausência de algumas delas, tais como *ativar conhecimentos prévios* e *fazer hipóteses e confirmá-las*, que não aparecem em nenhuma das unidades do livro: o que contradiz mais uma vez o que o MP estabelece como objetivo: "*Trabalhar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos articulados no interior do texto a ser lido, sobre o autor e sobre o domínio social de produção, circulação e recepção no interior do qual o texto surge*." (MP, p.15)

E, ainda, ao encontramos revelado no MP que "*A leitura é um processo que propicia um encontro de duas "vozes": a do produtor do texto e a do leitor; sendo assim, o ato de ler é uma produção social de sentidos, já que resulta de uma negociação entre produto e leitor* (...)". (MP, p.40). Como compreender, então, que não haja um número efetivo de atividades que para

isso contribuam? Afinal, compreender a leitura sob o enfoque que nos dá o MP implica repensar atividades que possam contribuir para o uso da língua em situação real de uso.

Considerações Finais

Se entendermos que o LD tem se destacado como recurso imprescindível tanto para o aluno como para professor no atual quadro da educação no cenário brasileiro, de tal forma que "... terminou por se converter na principal referência para a informação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros, e consequentemente, para a construção do letramento no país (BATISTA, 1999, p.531)", ao analisarmos a coletânea de textos e as atividades de leitura/compreensão textual da coleção LPLE, facilmente concluiremos que ela não oferece uma contribuição significativa para as práticas do letramento, o que contradiz, de certa forma, a proposta teórico-metodológica disseminada no manual do professor. Compreendendo que a clientela de EJA já dispõe de um tempo de escolarização resumido, configurar desse modo o livro a ela destinado é contribuir, de certa forma, para limitar-lhe as oportunidades de exercer as práticas de letramento. Acreditamos que a criação recente do PNLD EJA servirá para promover discussões e, consequentemente melhorias qualitativas nos livros didáticos de português destinados à Educação de Jovens e Adultos, semelhante ao que vem ocorrendo com os outros segmentos de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARDIN, Laurence**.** *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, História, História da Leitura***.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fafesp, 1999.

BATISTA, Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In VAL, Maria Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (orgs) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e Cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE 2005.

BATISTA, Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In VAL, Maria Graça Costa.; MARCUSCHI, Beth. (orgs) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e Cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE 2005.

KLEIMAN, Ângela B *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore, V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Os *significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: In: LEAL, Telma Ferraz.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.) *Produção de Textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, Antônio L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A. R.; BESERRA, Maria A. (orgs). *Gêneros Textuais e ensino***.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *Mudanças Didáticas e Pedagógicas nas Práticas de Alfabetização: o que sugerem os livros didáticos/ o que fazem os professores.* Projeto de pesquisa (CNPq) 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da Alfabetização de Adultos. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia.: LEAL, Telma Ferraz (org.). *A alfabetização de jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura.6.ed.Porto Alebre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani**.** *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

DA TEORIA À PRÁTICA: EM FOCO AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Douglas Corrêa da Rosa (PG-Unioeste/Bolsista CAPES/INEP)[1]

Resumo: Nesta pesquisa objetivamos refletir sobre o trabalho da produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao trabalharmos com a Língua Portuguesa, reconhecemos que a partir dos anos de 1980 uma mudança significativa nas concepções de ensino e de aprendizagem da língua escrita vem ocorrendo, modificando, portanto, os encaminhamentos didático-metodológicos referentes à produção de textos em sala de aula. Tratando-se de uma pesquisa inserida no arcabouço teórico da Linguística Aplicada, refletiremos sobre um trabalho de formação continuada realizada num município do oeste paranaense, focalizando, portanto, o trabalho com a produção de textos. Este trabalho integra o Projeto *Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*, ligado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, integrando o Programa Observatório da Educação, com financiamento da CAPES/INEP. Assim, buscamos trazer uma reflexão teórica sobre o trabalho de produção de textos na escola, focalizando alguns encaminhamentos metodológicos que antecedem o trabalho com a produção de texto, auxiliando-nos, assim, a desenvolvermos um trabalho de produção escrita de textos que vise à interação. Adotamos como base teórica a concepção de linguagem sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), bem como autores que compartilhem de tal posicionamento teórico, tais como Geraldi (1984, 1997), Antunes (2009), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2008), Dolz, Cagnon e Decândio (2010), entre outros. Esperamos que esta pesquisa contribua para uma reflexão que considere a língua em sua dimensão social, percebendo a escrita como trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de Textos; Professores; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, cresceram os comentários sobre o péssimo nível da educação básica brasileira, devido ao fato da divulgação de vários índices, como, por exemplo, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A constatação é de que o sistema escolar brasileiro, de um modo geral, não tem dado conta da tarefa de formar escritores proficientes de textos. Prova disso é que, desde os anos de 1980, pesquisadores da área da linguagem, como Britto (1984), Geraldi (1984), Garcez

[1] Mestrando do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel e bolsista Capes/Inep, agência que financiou a publicação deste artigo bem como financia a pesquisa de mestrado em desenvolvimento.

(1998) e outros, têm se ocupado de estudos sobre o ensino de produção textual na escola, mais especificamente, no que diz respeito ao desenvolvimento dessa habilidade pelos alunos.

Pode-se dizer que, até a década de 1980, havia o consenso de que o ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP) na escola básica deveria ter por foco o ensino da gramática normativa, abordada a partir de frases/palavras soltas. Com o propósito de alterar esse quadro, uma série de reflexões feitas por estudiosos da linguagem chegou à rede pública a partir dessa década. Nelas, enfatizava-se a necessidade de um deslocamento do objeto de ensino de língua materna: de palavras/frases soltas para o *texto* (GERALDI, 1984), lugar onde a língua se realiza, espaço de interação de sujeitos e constituição de subjetividades.

Tais reflexões ganharam destaque especial com a publicação da obra *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi (1984). A discussão feita nessa obra é sobre a presença do texto na sala de aula, mormente no que diz respeito às atividades de leitura e de produção de textos. Sobre esse último aspecto, o pesquisador menciona que a produção escrita na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua. Segundo o autor,

> Os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, **artificial**. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por apenas uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)? (GERALDI, 1984, p. 54-55, destaque nosso).

A crítica que o autor faz repousa sobre a artificialização da produção de texto na escola. Ou seja, na realidade exercita-se a escrita; todavia, não se produzem realmente textos.

Essa reflexão sobre a produção de textos na escola é retomada e ampliada pelo autor na obra *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997). Para o autor, produzir texto é realizar uma "atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém" (GERALDI, 1997, p. 98). Ou seja, para que se produza um texto (oral ou escrito) é necessário que se instaure uma situação interlocutiva, do contrário, será apenas um exercício de escrita e não produção de textos. Por isso, segundo Geraldi, para se produzir um texto é necessário que

> a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)" (GERALDI, 1997, p. 137).

Essa é a gênese do que é produzir textos na sala de aula. Embora essas reflexões circulem por todo o território nacional, nas universidades e nas escolas, nos parece que tal proposta, na maioria das vezes, está longe das práticas escolares. Pensando na região Oeste do Paraná, onde tais reflexões tiveram grande impacto por ter sido nessa região que fora publicado o livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), as discussões oriundas dos trabalhos de Geraldi e de outros pesquisadores têm sido amplamente discutidas, principalmente, por meio de cursos de formação continuada. Apesar disso, ainda se percebe a dificuldade de se por em prática tal proposta, o que se reflete, muitas vezes, nas dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita e, consequentemente, nos índices de avaliações feitas pelo governo.

Pensando nessa realidade, o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, formulou uma proposta de Núcleo de Pesquisa e de Extensão, cujo projeto intitula-se: "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná". O escopo basilar do projeto foi de implementar um núcleo de pesquisas focalizando estudos que valorizem a alfabetização como um processo essencial ao exercício de práticas sociais de leitura, oralidade e escrita, de forma que, por meio de ações voltadas às políticas educacionais de cada município e, dentre elas, à formação continuada de docentes, promova o sucesso escolar de municípios da região oeste paranaense que apresentaram, no ano de 2009, IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

Como bolsista (CAPES/INEP) do projeto, participamos ativamente na formação continuada desses professores na qualidade de formador. No ano de 2012, debruçamo-nos em refletir, na teoria e na prática, junto com os professores dos municípios participantes, o que estaria envolvido no processo de ensino e de aprendizagem da produção de textos nos anos inicias. Refletimos, portanto, a partir das questões postas por Geraldi na obra *O texto na sala de aula* (1984) e *Portos de Passagens* (1997). Também, partimos das diretrizes que são propostas no *Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná* (AMOP, 2010) para o trabalho com a língua. Esse documento, corroborando com as discussões feitas por Geraldi (1984, 1997, 2011), parte das práticas de linguagem desempenhadas pelos alunos, as quais são mediadas pelos gêneros do discurso. Em termos de escrita, o que se propõe nesse documento é que não se produza frases soltas, mas sim gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) que se materializam em textos (orais ou escritos). Assim, as atividades de produção devem contemplar tal proposta de trabalho com a língua.

Apartir desse contexto e desse posicionamento teórico, objetivamos relfetir teoricamente sobre a produção de textos, verificando alguns encaminhamentos metodológicos que podem anteceder o trabalho com a produção de texto, auxiliando o professor a desenvolver um trabalho que contemple a dimensão interativa e dialógica da língua.

PRODUÇÃO DE TEXTOS: PERCURSO HISTÓRICO

Durante muito tempo, as atividades de produção textual em sala de aula tiveram como objetivo principal levar o aluno a pôr em prática, na escrita, os seus conhecimentos gramaticais, copiando o estilo e a linguagem utilizados pelos autores dos grandes clássicos da literatura brasileira e universal (SUASSUNA, 1995). Assim conduzido, o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, salvo raras exceções, não privilegiava a perspectiva interacional e discursiva da língua; antes, ocupava-se, basicamente, dos aspectos lexicais e formais do texto (ANTUNES, 2006).

Desse modo, o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, muitas vezes, realizada simplesmente porque estava prevista ao final da lição do livro didático, fazendo com que essa ocupasse um papel secundário nas aulas de língua materna (ANTUNES, 2006).

Antunes, discorrendo sobre o tema, faz a seguinte crítica: "É flagrante, na escola, a falta de condições para que a escrita seja uma prioridade e ocupe, de fato, um plano de trabalho significativo" (ANTUNES, 2006, p. 177). O que se tinha, então, eram propostas de escrita, geralmente, desprovidas de discussões prévias acerca do tema, sem a explicitação de objetivos definidos, e distantes da necessidade real dos alunos, ou seja, uma escrita produzida para a escola, geralmente, com o único intuito de o aluno demonstrar sua habilidade gramatical ou para ganhar nota, e não produzida na escola, situação em que o aluno transmite seu ponto de vista e tem consciência do que diz (GERALDI, 1997). Tal ausência de função para os textos produzidos pelos alunos acabava sendo altamente negativa para o processo de ensino e aprendizagem desta habilidade, uma vez que contribuía para que o aluno construísse uma imagem negativa a respeito da escrita, que passava a ser encarada como uma atividade cansativa, como algo sem importância na vida do indivíduo.

Somente por volta dos anos 1980 é que surge uma outra forma de se compreender a linguagem (MATÊNCIO, 2001), a partir de uma visão de língua como forma de interação, que chega até às escolas, inicialmente, por meio de Geraldi (1984) e dos textos que circulavam no livro "O texto na sala de aula", por ele organizado.

A partir dessa nova orientação, o aluno é incentivado a "produzir textos" em vez de "fazer redações". Todavia, é importante ressaltar que tais mudanças não se limitaram à troca de nomenclaturas "redação x produção textual" (GERALDI, 1997), apenas, mas foram além, introduzindo orientações teórico-metodológicas que alterariam profundamente o modo de se conduzir o trabalho com o ensino e a aprendizagem da escrita de textos escolares, em sala de aula. Nesse sentido, passa-se a considerar como ponto fulcral do trabalho as condições de produção. Essas podem ser entendidas como um divisor de águas entre o modelo tradicional de ensino e o atual. Daí a necessidade de se distinguir redação e produção textual, o que foi feito com muita propriedade por Geraldi, quando propõe: "É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação.* Nesta produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola" (GERALDI, 1997, p. 136, grifos nossos). Em outras palavras, uma proposta de produção escrita que não leve em conta as condições de produção, conduziria os alunos à escrita de redação, e não de produção textual.

As ideias de Bakhtin/Voloshinov (2006) acerca da interação verbal influenciaram significativamente os estudos realizados nessa área, haja vista as mudanças e as alterações ocorridas no ensino de língua materna e da produção textual, no Brasil, a partir de então. Assim, não foram poucos os esforços empreendidos nessas últimas décadas para a melhoria do ensino de LM, tanto por parte de estudiosos da linguagem, como Britto (1984), Geraldi (1984), Suassuna (1995), Travaglia (2005), entre outros, quanto pelas instituições governamentais, a partir da elaboração de novas diretrizes para a educação. Segundo Antunes, "É possível documentar, atualmente, uma série de ações que as instituições governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente" (ANTUNES, 2006, p. 21).

Nesse sentido, imbuídos desse espírito de mudança, desde a instância nacional à regional se empenharam em elaborações de diretrizes curriculares que pudessem orientar a questão teórico-metodológica para o trabalho com a língua. Assim, elaborou-se, nacionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997;1998); em relação ao estado do Paraná, elaborou-se as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008), e regionalmente, tratando-se do oeste paranaense, organizou-se o Currículo Básico para Escola Pública Municipal (AMOP, 2007). Essas publicações reafirmaram, e ainda reafirmam, a necessidade de um novo olhar para com o trabalho com a língua, já desde os primeiros anos de escolarização.

A partir desses documentos, os textos passaram a ser compreendidos no contexto de determinado gênero do discurso. Para compreendermos o conceito de gênero do discurso, recorremos a Bakhtin, que afirma:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992, p. 279, grifos do autor).

Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão "relativamente estáveis" de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso. Assim, os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin, "quase da mesma forma com que nos é nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática" (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Nesse sentido, os sujeitos, em quaisquer de suas atividades, vão servir-se da língua, e, a partir do interesse, da intencionalidade e da finalidade específicos de cada ação, produzirão enunciados linguísticos que se organizarão de maneiras diversas. A essas diferentes formas de organização dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso. Sendo caracterizados como modelos de enunciados, os gêneros discursivos são, para Bakhtin (1992), textos que circulam socialmente, por meio da linguagem falada e escrita, em cada campo da sociedade, e que se diferenciam daqueles.

Rodrigues, ao se debruçar sobre o estudo dos gêneros discursivos, assevera que Bakhtin

> [...] define os gêneros como tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação. Essa é natureza verbal comum dos gêneros que o autor se refere: a relação intrínseca dos gêneros como os enunciados (em não com uma dimensão lingüística e/ou formal propriamente dita, desvinculada da atividade social, que excluiria a abordagem de cunho social dos

> gêneros); isto é, a natureza sócio-ideológica e discursiva dos gêneros" (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Corroborando com Rodrigues (2004), Marcuschi considera que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto" (MARCUSCHI, 2005, p. 22). O autor assevera, assim, a materialidade dos discursos por meio dos gêneros, sendo esses considerados não como formas padronizadas, mas dinâmicas, maleáveis, passíveis de modificações.

Notamos então que os documentos oficiais de ensino, desde a instância nacional à regional, acenam para um trabalho que contemple os gêneros discursivos. Devemos ressaltar; porém, que embora tais documentos representem um avanço significativo em direção à melhoria do ensino de língua materna, pois, no caso específico da área de LP, trazem embutido, entre outras coisas, a noção das condições de produção para o ensino da escrita de textos (REINALDO; SANT'ANA, 2005), por outro, esses documentos, sozinhos, não têm o poder de modificar a *práxis* do professor. Até porque, possivelmente, muitos professores nunca os leram na íntegra, ou, quando os leram, não compreenderam sua proposta, por conta de que, especificamente no caso dos que atuam nos anos inicias, os professores não possuem formação em Letras, isto é, não têm formação em linguística, dificultando, assim, a compreensão dos elementos que envolvem o ensino da LP.

Daí a necessidade de se aprofundar as investigações no sentido de verificar como o documento curricular do oeste do Paraná (AMOP, 2007), contexto desta pesquisa, orienta o trabalho com a produção de textos, especificamente, como o professor compreende tal proposta, e como ela efetivamente se traduz para a sala de aula.

O que já pudemos constatar é que os problemas existentes parecem ser os mesmos de ontem, ou seja, salvo raras exceções, há ainda muitas aulas de redação, no lugar das de produção textual (GERALDI, 1997). O resultado disso é o número inexpressivo de alunos proficientes que a escola tem formado. Além disso, há o fato de que as aulas de produção textual, de um modo geral, tem pouco espaço dentro da sala de aula, além de um tempo considerado insuficiente para se produzir um texto com um mínimo de qualidade, a partir de uma concepção de escrita que concebe o processo de produção como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994). Nessa perspectiva, o texto do aluno não é visto como um produto pronto, mas como algo que se oferece para várias versões, até que aluno e professor cheguem a um consenso quanto ao resultado obtido com o texto escrito (SERCUNDES, 1997).

É válido destacar que a escrita de textos escolares é uma atividade processual, composta por etapas que contemplam, além da leitura de textos sobre o tema que se pretende escrever, a reflexão, a discussão e, por último, a escrita, propriamente dita. E, que, por essa razão, não pode ser improvisada, feita de uma hora para outra (ANTUNES, 2006). Além disto, só se aprende a escrever, escrevendo, o que ocorre por meio do exercício contínuo dessa prática, o que contribui para que o aluno desenvolva a habilidade da escrita de textos. Entretanto, por mais paradoxal que possa parecer, acredita-se que a solução para o problema em questão não se daria apenas pelo aumento do número de aulas de produção textual nas escolas. Tampouco, por um maior contato dos alunos com essas atividades, em sala de aula. Mas, principalmente**,** por uma mudança de paradigma teórico-metodológico por parte dos docentes, seja apoiando-se integralmente em uma concepção de linguagem que oriente essa prática escolar, seja rompendo com as práticas tradicionais já cristalizados para as atividades de produção textual. Sobre a realidade do ensino da escrita de textos, Antunes comenta:

> No que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se pode constatar: um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...]; artificial e inexpressiva, realizada em 'exercícios' de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases [...]; sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção [...]; que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua [...]; improvisada, sem planejamento e sem revisão (ANTUNES, 2006, p. 25-27).

Tal afirmação corrobora com a ideia de que o problema da inaptidão de muitos alunos para a escrita de textos escolares não seria apenas de ordem quantitativa; mas, principalmente, qualitativa, pois, como se viu, grande parte das aulas de produção textual, ainda que escassas, são subsidiadas por modelos teóricos considerados ultrapassados, seja porque muitos professores ainda insistem em trabalhar sob essa orientação teórico-metodológica, seja porque não tomaram contato, ou, simplesmente, porque não compreenderam as novas propostas para o ensino de LM e produção textual, que concebem a língua como forma de interação.

Sob a perspectiva interacionista de ensino, a finalidade ou objetivos para a produção escrita do aluno, por exemplo, não é deixada em segundo plano ou desconsiderada, mas constitui-se como parte fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem da produção textual, sendo estabelecida no início do processo, por meio das condições de produção, tema da próxima seção.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir da distinção realizada por Geraldi (1997) a respeito do que seja uma aula de redação e uma de produção textual, pode-se ter uma ideia acerca da importância e da necessidade de se levar em conta, durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, as condições de produção. Para Geraldi, qualquer manifestação discursiva, seja ela oral ou escrita, exige do seu enunciador "um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto" (GERALDI, 1997, p. 160), ou seja, é preciso que sejam observadas algumas particularidades constitutivas do ato discursivo. Assim, ancorado em Bakhtin/Voloshinov (2006), Geraldi sistematizou o que ele próprio denominou de condições de produção, a saber:

> a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 160).

Como se pode observar, essas orientações procuram atender todas as etapas do processo de produção escrita, iniciando-se a partir da constatação de que é fundamental que o aluno receba orientação para a sua produção escrita, que não pode, como o modelo tradicional de produção de redação, se resumir ao simples estabelecimento de um tema (REINALDO; SANT'ANA, 2005).

De acordo com Costa-Hübes,

> Quando assumimos o trabalho com produção de texto na escola, dependendo da concepção que orienta nossa prática pedagógica, podemos priorizar os seguintes encaminhamentos ou optar por um deles: a produção de texto como exercício de escrita ou a produção de texto como atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Temos defendido que a produção de textos na escola deve contemplar um certo quadro de condições de produção, além de ser pautada numa concepção interativa da linguagem. Todavia, isso só acontecerá, conforme Costa-Hübes, "quando conseguirmos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa "mergulhar" em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita" (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

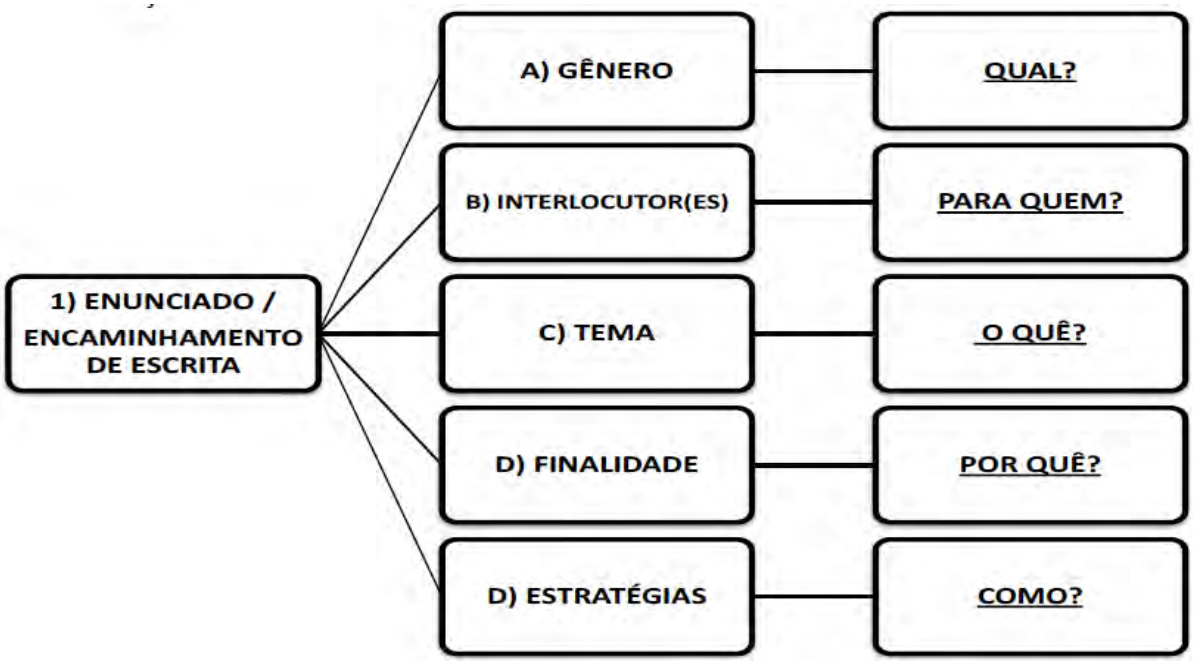
Nesse sentido, os encaminhamentos que antecedem os momentos de produção de textos são fundamentais para que se garanta que os aprendizes vivenciem situações reais de interação. Assim, nós professores, segundo Costa-Hübes,

> [...] precisamos ter clareza dos objetivos que orientam o trabalho com a língua, dos enunciados como forma de interação, dos gêneros como o elemento organizador dos enunciados e, nesse contexto, do texto como a materialidade discursiva da língua. O encaminhamento que precede uma situação de produção escrita, por exemplo, deve organizar-se a partir desses pressupostos norteadores, pois são as condições de produção que fulcram o que e como escrever naquele contexto significativo. A língua deve se materializar, portanto, na singularidade do momento em que se enuncia, e o texto escrito é uma forma de representação dessa singularidade (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10-11).

Por isso, é fundamental que o professor compreenda o caráter discursivo da língua, e que ela se concretiza em gêneros de textos, que são marcados pelas condições de produção. Nesse sentido, os documentos oficiais de ensino têm fornecido a compreensão teórica e metodológica para que os docentes encaminhem práticas de produção textual que privilegiem o aspecto interacional e dialógico da linguagem.

A pesquisadora Costa-Hübes (2012) assevera que o encaminhamento que precede uma produção escrita de texto deve acenar, pelo menos, para os elementos que organizam o discurso e responder aos seguintes questionamentos, conforme a figura abaixo elaborada pela pesquisadora:

Figura 2: Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11)

Como notamos na figura acima, uma produção textual (oral ou escrita) deve conter elementos que garantam o aspecto interacional da linguagem, isso porque compreendemos que a linguagem só é realizada por meio da interação, quando, por meio de alguma necessidade, nos comunicamos com o(s) outro(s). Tendo em vista esse querer dizer, recorremos a algum gênero a partir do qual construímos nosso discurso, considerando a esfera social na qual atuamos e para a qual direcionamos nosso dizer, o contexto de produção, entendo-o como: para quem falamos/escrevemos, quando, onde, por que etc.

Tendo como base a figura elaborada por Costa-Hübes, podemos refletir que escrever/produzir textos (orais/escritos) é: uma atividade de **interação**, isto é, de intercâmbio verbal com outro(s); uma atividade **cooperativa**, em que dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido, de uma intenção; uma atividade **contextualizada**, isto é, situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural; é uma atividade necessariamente **textual**, o que equivale a dizer: só nos comunicamos por meio de textos (sejam eles orais, escritos, imagéticos); é uma atividade **tematicamente orientada**, ou seja, em um texto há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver; uma atividade que envolve, além de especificidades **linguísticas**, outras pragmáticas, de uso; é uma atividade que se manifesta em **gêneros**

particulares de textos; é uma atividade que retoma outros textos, isto é, há intertextualidade; e, por último, é uma atividade em **relação de interdependência** com a leitura.

Contrapondo-se a essa maneira de compreender a atividade de produção de textos como interação, existem as atividades de produção que podemos caracterizar como apenas um **exercício de escrita**. Essas atividades têm como escopo principal o trabalho com determinado conteúdo de ensino, levando o aluno a aprender a escrever. Costa-Hübes menciona algumas formas de encaminhamentos que estariam voltados ao exercício da escrita apenas. Segundo a pesquisadora,

> [...] introduzir ou concluir um texto, a partir de um fragmento dado; recontar uma história narrada oralmente ou lida pelo professor, avaliando-se, assim, sua capacidade de memorização e/ou reprodução dos fatos narrados; escrever um texto a partir de uma sequência de figuras, verificando a capacidade de o aluno ordenar sequencialmente as ideias, marcar os parágrafos, apresentar a ordem cronológica dos fatos; reproduzir diálogos, para avaliar o discurso direto, dentre outras formas de encaminhamentos. Essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Obviamente não estamos dizendo que tais encaminhamentos são errados; no entanto, eles apenas focam a escrita como uma atividade mecânica, pois não se estabelece nessas atividades uma situação de comunicação, isto é, não se assume, nesses encaminhamentos, uma "relação interlocutiva" (GERALDI, 1997, p. 161). O objetivo final dessa produção será a avaliação por parte do professor, o qual será, provavelmente, o único leitor do texto. Fazemos uma ressalva, porém, que é necessário em algumas situações o docente se debruçar em apenas avaliar a escrita do aluno, pois essa é uma das tarefas da escola. Os encaminhamentos que Costa-Hübes (2012) menciona que estariam voltados ao exercício de escrita também devem ocorrer, tendo em vista que são conteúdos de ensino, como, por exemplo, avaliar se o aluno consegue ordenar uma sequenciação de imagens, se ele consegue reproduzir oralmente uma história contada. Todavia, o que temos percebido é que essas atividades têm sido praticamente unânimes em sala de aula. O que não ocorre com encaminhamentos que procuram envolver os alunos em situações de real interação.

Considera-se fundamental, portanto, que, na medida do possível, as produções dos alunos contemplem os aspectos já mencionados por Geraldi (1997) e também por Costa-Hübes, que essas produções tenham outros interlocutores, que não somente o professor da turma, o colega de classe, o diretor do colégio ou a comunidade escolar, o que, muitas vezes, impede que o texto do aluno ultrapasse os muros da escola. Acredita-se que um maior cuidado e critério

contribuiria para que o produtor de texto perceba a existência de uma função social para a escrita.

Como se vê, essa abordagem para o trabalho com produção textual na escola não propõe uma mudança de nomenclatura apenas, mas de postura, em relação ao ensino da escrita de textos, por parte de todos os envolvidos nesse processo:do professor, porque não bastará mais fornecer um tema para que os alunos escrevam, visando ao "produto final"; do aluno, porque, ao entregar o seu texto para o professor, não terá necessariamente encerrado ali o seu trabalho.

Certamente, cabe ao aluno grande parcela no trabalho com a produção de textos, isto é, ele deve estar engajado em um projeto de dizer (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), saber para que escrever, o quê escrever, para quem escrever e como o fazer. No entanto, ressaltamos que para que o aluno seja proficiente nessa atividade, muito dependerá da mediação na escrita.

No caso das situações de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, essa atividade interativa, geradora de enunciados orais ou escritos, entre dois indivíduos socialmente organizados, centra-se, basicamente, nas figuras do professor e do aluno, e ainda que esses não se deem conta, a função mediadora da linguagem se faz presente, possibilitando a interação entre esses indivíduos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Para tanto, é fundamental que o professor de produção textual tenha consciência a respeito do caráter interativo e mediacional da linguagem escrita, a fim de que possa criar as condições necessárias para que a sala de aula se torne um lugar de interação verbal, por meio do diálogo entre os sujeitos (GERALDI, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos refletir, de maneira muito breve, neste artigo, sobre a produção de texto como prática social, pautando-se na concepção que percebe a linguagem como interação social, concepção essa que norteia o ensino da língua materna. Como vimos, os documentos oficiais que dão suporte à prática educacional propõem que o ensino da língua considere a sua dimensão social e, para isso, propõem o gênero como objeto de ensino. Nesse sentido, cabe à escola propiciar situações diferenciadas de uso da língua que possibilitem o desenvolvimento de habilidades para seu uso competente, seja de forma oral ou escrita. Discutimos também que embora tal proposta esteja posta já há algum tempo, os profissionais que estão na sala de aula por vezes não tem o conhecimento teórico-metodológico para de fato aplicarem tal proposta. Por isso, refletimos, baseados em Geraldi (1997) e Costa-Hübes (2012), alguns dos

encaminhamentos metodológicos possíveis para o trabalho com a produção de textos nos anos iniciais.

Diante desses fatos, defendemos a importância da Formação Continuada de professores. Tal importância também é defendida por Costa-Hübes (2008), ao descrever esse processo como "um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional objetivando o desenvolvimento da profissão docente" (COSTA-HÜBES, 2008, p.23). A autora afirma ainda que

> Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Como percebemos nas palavras da autora, o momento da formação continuada é de suma importância para nós professores, pois nos auxilia a ampliar as possibilidades de trabalho, pois um processo contínuo da capacitação de professores é capaz de legitimar propostas de trabalho de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelos documentos norteadores do processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMOP. **Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná**. Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2007.

ANTUNES, I. **Lutar com as palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C., et al. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-179.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ___. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____; VOLOSHINOV. ***Marxismo e filosofia da linguagem***. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luis Percival Leme. 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**: leitura e produção. Cascavel, PR.: Assoeste, 1984, p. 109–119.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná.** Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

_____. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL**, Cascavel: Unioeste, 2012, CD-ROM, ISBN 9788575901144

DOLZ, Joaquim; GAGNON Roxane; DECÂNDIO Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

FIAD, R.S. ; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63
GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A..Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.l; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica***:* Língua Portuguesa. Curitiba: 2008.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas**. Florianópoli*s*: EDUSC, 2007, p. 824-836. Disponível em : <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf> Acesso 15 jun 2011.

REINALDO, M. A. G. de M. & SANT'ANA, T. F. Análise da orientação para a produção de texto no livro didático como atividade de formação docente**. Linguagem e Ensino**. Pelotas- RS. v. 8, n. 2, p. 97-120, jul. / dez. 2005.

ROGRIGUES, R. H. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, P: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo, 1991.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM FOCO O GÊNERO ORAL "SEMINÁRIO"[1]

Lauciane Piovesan Zago (UNIOESTE CAPES/INEP)[2]

Sueli Gedoz (UNIOESTE CAPES/INEP)[3]

RESUMO: Direcionando nosso olhar para questões voltadas ao ensino observamos, no cotidiano da sala de aula, em especial na disciplina de Língua Portuguesa (LP), que a tradição escolar tem privilegiado a modalidade escrita da língua(gem) como objeto de ensino. Em contraponto a essa preponderância, a modalidade oral é pouco explorando e quando se faz limita-se ao uso desse recurso como atividade de entendimento do texto escrito, ou ainda, como metodologia para a expressão oral do aluno. Geralmente a oralidade é compreendida, nesse sentido, como algo natural, e, por conseguinte, que não demanda de uma sistematização. Por nos manifestarmos de forma crítica a essa posição e impulsionados pela necessidade de se (re)pensar o espaço propiciado a oralidade no contexto da sala de aula é que propomos esse trabalho, que tem por objetivo inicial abordar e apresentar um trabalho sistemático acerca desse eixo no interior do gênero discursivo Seminário. Realizado com alunos de 5˚ ano do ensino fundamental I, temos o intuito, por meio do relato dessa experiência, expor uma possibilidade de trabalho em LP com foco no oral, tendo como princípio norteador o encaminhamento metodológico da Sequência Didática (SD). Para tanto, pautamos nossas discussões na perspectiva sociointeracionista da linguagem e recorremos ao aporte teórico de Dolz e Schneuwly (2004), quanto ao encaminhamento didático-metodológico da SD, a Bakhtin (1997) em relação aos gêneros discursivos e a autora Costa-Hübes (2008) que dialoga com estes pesquisadores e que discutem a didatização dos gêneros orais, a partir da organização de modelos didáticos do gênero (MDG).

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros orais, seminário, Sequência Didática

1 INTRODUÇÃO

Elaboramos o presente texto com o intuito de apresentarmos o trabalho desenvolvido pelo grupo de estudo GELP (Grupo de Estudo em Língua Portuguesa) coordenado pela professora Dra Terezinha da Conceição Costa-Hubes (UNIOESTE- Cascavel) em parceria com a AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) Trata-se de um projeto de formação

[1] Trabalho realizado no ano de 2006-2007 no Grupo de Estudo em Língua Portuguesa, coordenado pelo professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hubes em parceria com a AMOP- Associação dos municípios do Oeste do Paraná

[2] Professora da Educação básica. Bolsista Capes. Integrante do Projeto de Pesquisa "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná", desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE*, campus* de Cascavel/PR, vinculado e financiado pelo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP).

[3] Professora da Educação básica. Bolsista Capes. Integrante do Projeto de Pesquisa "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná", desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Lingu

continuada em Língua Portuguesa para os professores dos anos iniciais, que tem a pretensão de conciliar dois elementos indispensáveis no processo de formação, quais sejam: o aprofundamento teórico e, consequentemente, a produção de instrumento(s) teórico-metodológico(s) que oriente(m) no trabalho com a língua, sob a perspectiva da concepção sócio-interacionista da linguagem.

Diante desse contexto, dedicamos a parte inicial deste estudo à apresentação do documento norteador da educação, o Currículo Básico para Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná (AMOP, 2010), destacando nesse, a orientação dada a disciplina de Língua Portuguesa. Em seguida, relatamos o trabalho desenvolvido pelo GELP, bem como mostramos a base teórica que o sustenta, ou seja, buscamos nos autores Dolz, Noverraz e Scheneuly (2004) os fundamentos do encaminhamento metodológico da SD (Sequência Didática), o qual guiou a produção do material didático-pedagógico que temos a intenção de apresentar na parte final desse estudo.

2 CONSTRUINDO UM PERCURSO DE FORMAÇÃO

No ano de 2005 a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, representada por seu departamento de educação, iniciou um trabalho de reflexão e elaboração de um documento que pudesse, ao mesmo tempo, incorporar as diretrizes nacionais, como os anseios dos educadores da região Oeste. Esse processo contou com a participação de docentes/pesquisadores, que coordenaram cada área do conhecimento, como também com a participação direta de professores do Ensino Fundamental e das equipes pedagógicas das secretarias de educação dos municípios dessa região. No ano de 2006 os estudos se intensificaram, culminando, em 2007, na sua publicação. Como qualquer diretriz educacional, esse documento apresenta em seu corpo os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que fundamentam as áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental (anos iniciais) na rede municipal de ensino da região Oeste do Paraná. Filosoficamente, assenta-se no materialismo histórico dialético, propondo esse método como um caminho para o conhecimento e para a prática pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento. As bases psicológicas estão ancoradas em Vygotsky (1991) e na sua compreensão social do desenvolvimento humano. Não indiferente a essas concepções, a base pedagógica apoia-se nos pressupostos da escola histórico-crítica, proposta por Saviane (2005).

Especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, a concepção teórico-metodológica norteadora do documento, é a concepção interacionista de linguagem, a qual nos leva a

compreensão de que o trabalho com a língua não é um ato individual, mas sim, uma forma de interação, haja vista que quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Isso, implica dizer que a língua é vista como fenômeno social, em termos de ensino, passa a ser entendida como forma de interação, e não mais como um sistema fechado de regras.

Tomando essa perspectiva de trabalho, faz-se necessário (re)pensarmos em encaminhamentos que considerem os diferentes contextos de uso da língua e/ou as diferentes situações de interação diárias. Desse modo,

> [...] pensar o ensino de Língua Portuguesa implica pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado (AMOP, 2007, p. 144).

A partir dessa compreensão, concordamos com Bakhtin (1997), o qual assevera que é preciso reconhecer a língua como resultado de um trabalho coletivo e histórico, haja vista que somos seres históricos e sociais, carregados de crenças e valores. Para esse autor, é pela e na língua(gem) que o homem se constitui como ser histórico, sendo que a materialização dessa (linguagem) ocorre por meio dos gêneros discursivos, entendidos como enunciados relativamente estáveis que circulam em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997), caracterizados pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo.

O CBEPM no intuito de desenvolver um trabalho sistemático com esse instrumento de ensino - gêneros discursivos - aponta para o encaminhamento didático-metodológico da Sequência Didática (doravante SD), proposta por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), que em termos gerais podemos compreender como um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito), as quais buscam conduzir os alunos ao seu domínio efetivo.

3 GRUPO DE ESTUDO: CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS

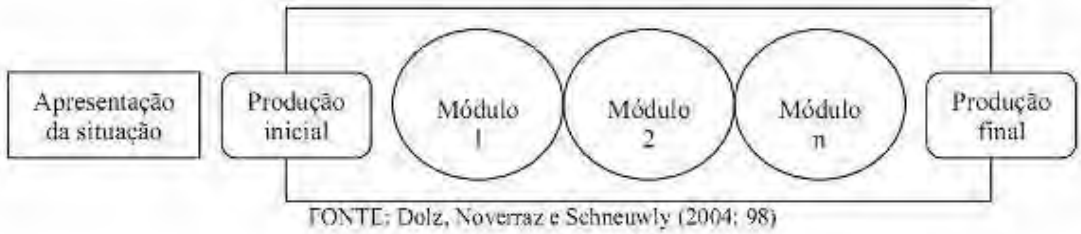
Considerando o que sugere o CBEPM na disciplina de LP, no que se refere ao encaminhamento metodológico da SD e com o propósito de fornecer, ao professor, maior subsídios para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental - 1˚ segmento foi que em 2006, iniciou, o Projeto de Grupo de Estudo em Língua Portuguesa (doravante GELP) intitulado "O ensino da gramática numa perspectiva textual/discursiva". À luz da concepção sociointeracionista de linguagem o grupo principiou com apenas 11 integrantes, professoras e coordenadoras dos anos iniciais, de 09 municípios da região Oeste do Paraná, vinculados a AMOP.

Para garantir um melhor planejamento e execução, o grupo foi coordenado pela Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e o percurso traçado para os primeiros momentos concentraram-se nos estudos teóricos, uma vez que precisávamos buscar aporte teórico para a produção das atividades. Desse modo, o grupo foi se fortalecendo e com base em autores como Bakhtin (1997) e Dolz, Noverraz e Scheneuly (2004), criando uma concepção sólida de trabalho. Nesse sentido, a opção pela modalidade grupo de estudo deu-se pela necessidade de pensarmos numa formação contínua, planejada, sistematizada e organizada, a partir de necessidades previamente elencadas pelos integrantes. Logo, a pretensão é a de defender uma proposta de formação continuada em Língua Portuguesa para os professores dos anos iniciais, contribuindo tanto na construção de conceitos teóricos quanto a elaboração de atividades práticas com a língua, sob a perspectiva da concepção sócio-interacionista da linguagem (COSTA-HUBES,2008).

O desafio, portanto, do GELP é a de fornecer um encaminhamento metodológico que possibilitasse o trabalho com os gêneros na escola e que, ao mesmo tempo, viesse ao encontro do sugerido no CBEPM. Como, já exposto, buscamos na SD os subsídios para essa produção. Antes, porém, de mostrarmos uma de nossas construções, cabe-nos explicar o que consideramos por SD e qual a base que assentamo-nos.

O encaminhamento da SD foi criado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como uma experiência suíça direcionada a alunos de 5ª a 8ª séries. E, originalmente, pode ser compreendido por meio desse esquema:

Figura 1



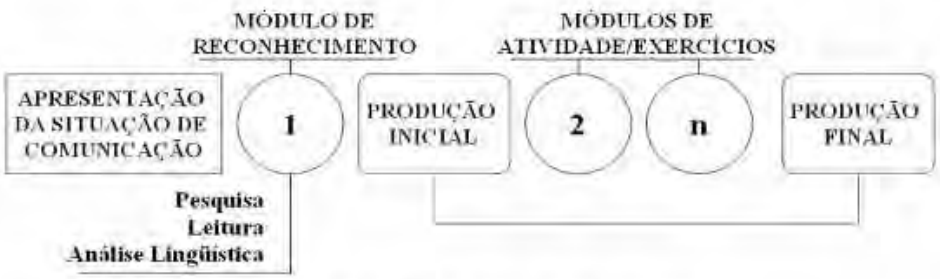
FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98)

FIGURA 1 – Esquema da Sequência Didática

Segundo os autores, tal encaminhamento, além de ser um conjunto de atividades sistematizadas acerca de um gênero, possui a finalidade de trabalhar com os gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelos alunos. Como vislumbramos na figura 1, o procedimento inicia-se pela apresentação da situação, qual seja, explicar a situação de interação que será realizada por meio do gênero em questão. Na sequência, propõem uma produção de texto inicial, que servirá de diagnóstico para o professor planejar o percurso posterior. Considerando, as dificuldades apresentadas na primeira produção, contempla-se nos *módulos 1,2 e n* atividades diversas que venham a conduzir os alunos ao domínio dos aspectos constitutivos do gênero trabalhado. Por fim, o trabalho é finalizado com outra produção, na qual os educandos estarão utilizando dos conhecimentos apropriados nos módulos anteriores.

Remetendo a realidade e as necessidades da educação brasileira, a professora e coordenadora do GELP, Costa-Hubes (2008), propõem uma adaptação ao formato original de SD, representado na figura 2:

Figura 2



FONTE: Swiderski e Costa-Hübes (2008)

Figura 2 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes

Observamos que a autora, além dos módulos garantidos no esquema dos pesquisadores suíços, propicia, aos alunos, situações de reconhecimento do gênero, mediadas por meio de atividades de pesquisa, leitura e análise linguística de textos prontos, já publicados, que circulam socialmente. Desse modo, o CBEPM (AMOP, 2007), acerca do encaminhamento da SD , explica, de forma condensada, suas etapas, como podemos observar a seguir:

1. Apresentação da situação: momento em que se deixa claro à criança a necessidade de interlocução, apresentando um motivo para a produção, destacando claramente o porquê escrever/ler e para quem, destacando, portanto, o contexto no qual a interação se concretizará.
2. Seleção do gênero discursivo/textual:: é o momento em que alunos e professores escolhem o gênero que melhor atende à necessidade de interação estabelecida anteriormente.

3. Reconhecimento do gênero selecionado: antes de produzir o texto do gênero solicitado, é necessário que o aluno o reconheça na sociedade. Para isso, são organizadas atividades de pesquisa, explorando, em textos já publicados, a função social, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo do gênero em questão.

4. Produção: somente depois de ter estudado sistematicamente os aspectos constitutivos do gênero é que os alunos passam para a etapa da produção, tendo sempre em vista seu interlocutor e a situação de produção estabelecida no início do trabalho. O primeiro texto do aluno é considerado rascunho, a partir do qual serão feitas quantas reescritas forem necessárias para aproximá-lo o máximo possível dos "modelos" de gêneros que circulam na sociedade. Essa fase proporciona também um trabalho de reflexão sobre a própria escrita.

Acerca desse encaminhamento, ratificamos que todo trabalho pedagógico impõem estudo e planejamento das ações a serem desenvolvidas. Corrobora com esse posicionamento Costa-Hübes e Baumgärtner (*apud* AMOP 2007), as quais afirmam que:

> O modo como ensinamos, as nossas ações na sala de aula são
>
> afetadas ideologicamente, pois a forma como concebemos o ensino de língua, as escolhas que fazemos em relação a materiais e métodos podem contribuir para a formação de homens críticos, ou de homens alienados, tendo em vista que as mesmas estão, inevitavelmente, apoiadas em concepções de homem, de sociedade, de linguagem, as quais incorporamos ao longo de nossa constituição sócio-histórica. (In. AMOP, 2007, p. 13)

Adotar uma metodologia de ensino, portanto, com base em um suporte teórico que dê sustentação às ações didáticas, é condição básica para que a educação aconteça é o propósito do GELP, que iniciou em 2006 e persevera até o momento. Como resultado dos estudos realizados apresenta, até essa ocasião, três publicações de Cadernos Pedagógicos, os quais são compostos por Sequências Didáticas para os diferentes anos do ensino fundamental (1˚ ao 5˚ ano) e com gêneros discursivos orais e escritos variados. Como exposto na sugestão a seguir.

4 UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA: O GÊNERO ORAL

Atualmente, a discussão acerca do gênero oral vem ganhando destaque tanto nos documentos oficiais, como em espaços de formação de professores de língua. É de consenso entre os pesquisadores que, os gêneros orais devem ser instrumentos de ensino em sala de aula, o que por muitas vezes não vislumbramos.

É fato que o trabalho com a oralidade ainda está fortemente ancorado no exercício da fala, ou seja, o aluno que "fala bem", consequentemente, possui uma boa oralidade. Tal discurso remete a uma concepção de língua canônica, na qual o oral é tomado como algo espontâneo e sem sistematização. Contudo, apoiados numa perspectiva interacionista de língua(gem) o trabalho com os gêneros orais implica em planejamento, sistematização com o objetivo de alcançar o desenvolvimento das capacidades linguísticos comunicativas dos alunos, ou seja, "levar o aluno a tomar consciência da finalidade, do destinatário, das interações entre os interlocutores e da importância do contexto social onde se dão as interações" (GOULART, 2005, p. 75). Essa compreensão é evidenciada pelos documentos educacionais oficiais, como, por exemplo, o Parâmetro Nacional Curricular de Língua Portuguesa – PCN-LP, o qual assevera que:

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998 p. 67).

Nesse sentido, a escola deve propor aos alunos situações didáticas que utilizem a linguagem oral no planejamento, bem como a realização de apresentações públicas, quais sejam: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.

Diante dessa perspectiva, é que engendramos o trabalho o **seminário** que tem como foco a oralidade. Esse gênero discursivo é comumente utilizado no cotidiano das salas de aulas, porém de forma assistemática. Como qualquer texto, o seminário possui características próprias que envolvem desde seu conteúdo temático, construção composicional e seu estilo. Sendo um texto expositivo, sua finalidade sócio-discursiva é expor informações acerca de um tema pesquisado e/ou estudado por um ou mais integrante do grupo. Dentre as características principais, destacamos o uso da linguagem formal, a exploração de diversas fontes de informações, a seleção de informações em função do tema e a elaboração de um esquema para a apresentação oral. Reitera essa posição Dolz e Schneuwly (2004), os quais definem seminário "como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada (explicitamente), para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa" (DOLZ E SCHENEUWLY, 2004 p.218). E ainda afirmam que a exposição oral representa um instrumento de transmissão de diversos conteúdos e, "sobretudo para aquele que o prepara, o apresenta, a exposição fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual" (DOLZ E SCHENEUWLY, 2004, p.216).

Desse modo, a atividade "seminário" constitui-se, privilegiadamente, como uma proposta de interação ativa entre "professor, alunos expositores e audiência" (GOULART, 2005, p. 80), já que haverá uma sugestão, por parte do professor, de conteúdos a serem apresentados por seus alunos e, estes, por sua vez, ao realizarem a atividade, provavelmente, manterão um diálogo com interlocutores reais.

Como afirmamos anteriormente o trabalho com o gênero oral Seminário requer uma atividade de sistematização, ou seja, etapas que permitirão aos interlocutores o entendimento da temática explorada. Dentre as etapas, deve-se considerar: *a) A fase de abertura*: o aluno-expositor tomará contato com seus interlocutores, saudando-o e legitimando sua fala; *b) Introdução ao tema:* apresentação e delimitação do conteúdo a ser veiculado durante o seminário; *c) Apresentação do plano* da exposição: o aluno-expositor explicitará aos seus interlocutores quais são as enumerações das ideias e os subtemas, esclarecendo, "ao mesmo tempo, sobre o produto (um texto planejado) e sobre o planejamento" (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 221); *d) Recapitulação e síntese* do tema exposto; e*) A conclusão*: o expositor transmite uma mensagem final, ou também, submete o ouvinte a um problema novo, dando abertura ao auditório para um futuro debate; *g) Encerramento*: é o momento de agradecer ao público.

Baseado nesses pressupostos, apresentamos na sequência uma proposta de trabalho com o gênero seminário.

5 UMA SUGESTÃO DE TRABALHO COM O GÊNERO ORAL SEMINÁRIO[4]

A estrutura, a função social e a organização do Gênero Textual SEMINÁRIO, que tem sua concretização no oral, porém pautada na escrita, devem ser trabalhadas, sempre que este gênero for solicitado. Portanto, sua exploração, embora possa ser reforçada numa SD, requer sempre retomadas, tendo em vista o contexto, a situação, o momento e os interlocutores envolvidos nessa necessidade. O que apresentamos, a seguir, é uma forma de encaminhamento que pode desdobrar-se em muitas outras, de acordo com o objetivo de trabalho.

5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL

Professor(a):

Tendo em vista as discussões que vêm sendo feitas a partir dos problemas relacionados ao meio ambiente, e da seriedade dos mesmos, lance a idéia para que os alunos façam uma pesquisa sobre este tema, enfocando os aspectos que estão mais em evidencia no cotidiano das pessoas e que estão intimamente relacionados ao destino de nosso planeta. Tais aspectos podem ser assim assinalados:

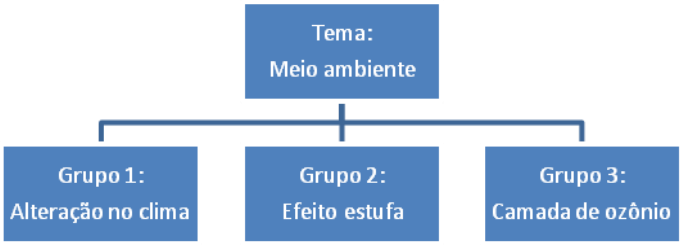
- Alteração do clima;
- Efeito estufa;
- Camada de Ozônio;
- Chuva ácida;
- Desmatamento;
- Desertificação;
- Extinção de espécies;
- Lixo e reciclagem;
- Poluição do solo, ar, água, dentre outros.

[4] Trabalho publicado no Caderno Pedagógico 1 – Uma Proposta para o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais(2007)

Conversa com o (a) professor(a)

Professor(a):

Para a realização da pesquisa e, posteriormente, do SEMINÁRIO, divida a turma em grupos de, no máximo, 4 alunos, atribuindo a cada grupo, um sub-tema. Ex.:



5.2 EXPLORANDO O TEMA

Dado a relevância do tema, apontar a necessidade de maiores conhecimentos, o que poderá ocorrer em forma de pesquisa, a qual será socializada posteriormente por meio do gênero SEMINÁRIO.

Mas, antes de preocupar-se em organizar o SEMINÁRIO, é necessário planejar a pesquisa sobre o tema. Para orientar esta atividade, apresentamos, como sugestão, um encaminhamento proposto por Marcos Bagno (2002), o qual se efetiva por meio de um projeto.

Num projeto de pesquisa, segundo o autor, devem constar:

a) **Título:** nem sempre é definitivo, podendo ser provisório até que haja o término do texto, visto que ele deve estar condizente com o assunto principal, tratado na pesquisa.
b) **Objetivo:** motivo de solicitação da pesquisa, que no caso específico aqui tratado, é de "esclarecer e propor mobilizações mediante o que aprenderam sobre o tema abordado". Nesse caso, vai além do simples interesse de levar ao conhecimento das pessoas as

problemáticas que existem relacionadas ao meio ambiente, mas também de atribuir as responsabilidades que todos temos perante ele.

c) **Justificativa:** "É a desculpa que você dá para fazer aquela pesquisa" (BAGNO, 2002, p.28). Nesse caso, a justificativa pode estruturar-se a partir da tentativa de responder aos seguintes questionamentos: qual a necessidade de saber dos impactos ambientais, ocasionados pela ação e interferência do ser humano? De que modo a pesquisa contribuirá para novas posturas, atitudes responsáveis das pessoas para com o meio? Na justificativa, deve-se apresentar argumentos condizentes de que seu projeto irá contribuir para a transformação do meio, ou seja, que o mesmo possui uma função social.

d) **Metodologia:** é a maneira como será efetuada a pesquisa. Neste caso, será a pesquisa bibliográfica, podendo os alunos utilizar-se da biblioteca, da internet, dentre outros materiais que estiverem disponíveis. Na pesquisa bibliográfica, o aluno deverá consultar várias fontes, fichar os dados[5] relevantes que resultarão na produção de um texto final, levando em consideração o tema sugerido. Esse fichamento pode ser feito coletivamente, visto que cada um desses sub-temas, serão desenvolvidos por equipes de 4 a 5 componentes.

e) **Fonte de consulta:** são os livros, sites, artigos, enfim, todo material pesquisado relativo ao tema. Uma pesquisa, para estar bem fundamentada, não deve amparar-se numa única fonte. Quanto mais fontes forem pesquisadas, mas seriedade garantirá à pesquisa.

f) **Produto final:** é a organização da pesquisa num texto final. Normalmente, trata-se de um texto que apresenta uma introdução, o desenvolvimento que pode estar subdividido em tópicos, conclusão e bibliografia.

É necessário que você, professor(a), tenha claro qual o produto final que deseja obter com a pesquisa proposta aos alunos. Nesse caso específico, é o texto final fundamentado em várias fontes que será socializado mediante a apresentação dos sub-temas relacionados ao Meio Ambiente, por meio de um SEMINÁRIO.

[5] Fazer o fichamento de uma obra (texto), é quando a lemos e levantamos os pontos principais e vamos registrando numa ficha, tornando, assim, a sistematização dos dados mais facilitada.

Para a produção desse texto, os alunos poderão utilizar fichas para o registro dos dados coletados nas fontes (tendo o cuidado de citá-las), ou, então, os alunos poderão assinalar, nos próprios textos (se forem fotocopiados), tudo o que lhes parecer interessante. De posse desses dados, produzir o texto final, com as devidas "amarrações", ou seja, com frases estruturadas, conectadas.

Depois do texto pronto, é necessário, então, socializar com os demais alunos o resultado dessa pesquisa, para efetivar o objetivo proposto inicialmente. Essa socialização deverá acontecer, preferencialmente, num evento interclasses, numa reunião de pais ou outros eventos que envolvam a comunidade escolar.

Conversa com o (a) professor(a):

Professor(a):

É necessário definir que a pesquisa é um processo de coleta de informações em várias fontes, com dados pertinentes à temática e não meramente cópias de trechos de determinados livros.

É interessante que as fontes de pesquisa para os temas sejam em números de, pelo menos, três a quatro. E, devido a inexperiência dos alunos, nesta fase do ensino, em

5.3 SUGESTÃO DE ALGUNS PASSOS PARA O ENCAMINHAMENTO DO GÊNERO TEXTUAL "SEMINÁRIO"

Suscitar, nos alunos, a percepção da relevância de socializar o conhecimento que foi obtido nas pesquisas. Salientar que isso é possível de diferentes formas, mas, para este trabalho, foi escolhido o gênero textual SEMINÁRIO.

Porém, o que é um Seminário?

Como se organiza um Seminário?

5.3.1 Reconhecimento do gênero

Professor(a):

O gênero SEMINÁRIO possui algumas características próprias que nem sempre são exploradas em sala de aula. No entanto, é necessário realizar um trabalho nesse sentido, pois esse gênero é primordial para o desenvolvimento oral dos educandos e leva os participantes a uma reflexão maior dos conteúdos pesquisados.

Além disso, esse gênero possui uma característica peculiar no sentido de que todos os participantes precisam ter conhecimento do tema e, conseqüentemente, do texto básico, produto final da pesquisa, uma vez que essa apresentação esta sujeita a julgamentos, críticas, por meio da interlocução via questionamentos.

Então, para o reconhecimento do gênero, sugerimos que os alunos assistam, ao vivo, ou por meio de vídeos, a um SEMINÁRIO apresentado, de preferência, por adultos.

Para tal observação, pedir para que os mesmos façam registro dos seguintes aspectos:

- Assunto principal abordado no seminário;
- Postura dos apresentadores;
- Forma pela qual a equipe se dirigiu aos expectadores;
- Verificar a linguagem, se a mesma está condizente ao público ouvinte.
- Forma pela qual organizaram as falas (como iniciaram, desenvolveram e concluíram).

5. 4 PRODUÇÃO DO SEMINÁRIO

Depois do esclarecimento e do reconhecimento sobre o que é um Seminário, deve se dar início à organização dos SEMINARIOS dos alunos, que poderá seguir os seguintes passos:

- Reunião para a escolha de um coordenador para cada grupo;

- Apresentação ao grupo, pelo coordenador, do texto roteiro que será a base para a apresentação, com o seguinte esquema:

  - apresentação da temática, breve introdução do texto geral. Isso contribuirá para que todos observem como se o texto, ressaltando a importância de se manter a unidade;
  - Distribuição dos papéis que caberá a cada integrante na exposição, com uma análise conjunta sobre as idéias vinculadas em cada parte do texto, discutindo, inclusive, os conceitos e as críticas ali ancoradas. É interessante que o coordenador, mediante uma análise mais aprofundada do texto final, aponte os pontos críticos e que exigem uma reformulação. No entanto, não se tira à responsabilidade que todos precisam ter a respeito desse texto final, com relação à leitura e análise do mesmo.

IMPORTANTE

É necessário haver essa reflexão do grupo, não só do texto final, mas também de outras fontes, para que todos possam incitar a discussão posterior, pois, senão, corre-se o risco

Feita essa prévia, exigir que tanto o coordenador como os demais componentes do grupo, estejam suficientemente preparados para exercer efetiva participação nos debates do SEMINÁRIO.

Feito isso, chega-se o momento de iniciar as apresentações, ou seja, os Seminários. Para isso, sugerimos que:

- Você, professor(a), deverá abrir os SEMINÁRIOS, fazendo uma breve introdução do tema geral (Meio Ambiente), comentando que as atividades humanas vêm trazendo radicais transformações, as quais estão ameaçando a perpetuação da vida, trazendo novos desafios para o Planeta. Fale da importância de se conhecer as questões mais importantes que envolvem esse problema, e que as mesmas serão apresentadas por meio do gênero SEMINÁRIO.

Em seguida, cada grupo apresenta seu sub-tema, com a seguinte organização:

- Apresentação dos componentes do grupo (feita pelo coordenador);
- Apresentação do sub-tema (ex.: Alteração do Clima) e o objetivo da pesquisa (ex.: perceber que as ações humanas podem provocar alterações no clima e, consequentemente, afetar a vida dos seres vivos);
- Apresentar uma justificativa para o desenvolvimento dessa pesquisa (ex.: o futuro depende das ações mais conscientes no contexto atual, para que haja a possibilidade de continuidade da existência da vida na terra), apresentada por um dos integrantes da equipe;
- Execução das falas dos participantes, seguindo a dinâmica já definida na reunião, mediante roteiro, com as ideias mais relevantes presentes no texto final;
- Apresentação da conclusão do grupo, feita pelo coordenador;
- Espaço para a interlocução com o público ouvinte (tempo a ser estabelecido pelo grupo);
- Despedida (coordenador).

5.5 REVISÃO DO GÊNERO

Esse é o momento em que as equipes voltarão a se reunir. A princípio as equipes se reunirão separadamente e, por fim, todas juntas para avaliar as apresentações. Para essa avaliação, deve-se levar em consideração os seguintes pontos:

- As equipes contemplaram todas as características próprias do gênero?
- Estabeleceu-se, de forma satisfatória, a interlocução?
- Houve desenvoltura, permitindo a compreensão e interpretação dos interlocutores, mediante o domínio da fala, voz, postura, clareza, dentre outros elementos?

Essas são algumas questões que você, professor(a), poderá encaminhar quando se trata de desenvolver tal gênero.

O seu papel será o de fazer a síntese final do SEMINÁRIO, promovendo e articulando as discussões no grupo, podendo, também, coordenar o tempo, mediante a formulação de um cronograma próprio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo inicial desse artigo, qual seja, apresentar uma proposta de trabalho explorando o gênero oral seminário, acreditamos que por meio do encaminhamento metodológico da SD o professor terá subsídios para o estudo do gênero oral em sala de aula.

Entendemos que o trabalho com a oralidade de forma sistematizada ainda é um conteúdo pouco explorado na escola, necessitando, portanto, de estudos que mobilizem e fomentem discussões de práticas e orientações para a ação quanto a essa temática. Dessa forma, acreditamos que a sugestão apresentada no corpo desse trabalho, pode guiar o olhar do docente para além da análise escrita de um texto, uma vez que a escola deve conduzir os alunos ao domínio gêneros discursivos variados, sejam orais ou escritas. Dessa forma, o trabalho com a oralidade deve "levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mas formais e mediadas" (SCHNEUWLY, 2004, p. 143). O objetivo, portanto, é proporcionar aos educandos o acesso a práticas de linguagem diversas, por meio de encaminhamentos metodológicos que criem situações de uso efetivo da língua.

REFERÊNCIAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal:** Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. **Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:** Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, UEL, 2008 (Tese de Doutorado).

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. & H. S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GOULART, C. **As práticas orais na escola***:* o seminário como objeto de ensino. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM AMBIENTES DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Isabela da Paz Ferreira (UFRB PIBIC/FAPESB)
Bruna Fernandes da Silva (UFRB)
Vanessa Alves dos Santos (UFRB)
Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB)

RESUMO: O presente trabalho tem como proposta analisar o processo de aquisição da escrita por intermédio do uso do computador, visando o incremento de práticas de aprendizagem voltadas para do trabalho docente em sala de aula. Argumenta-se, através da análise realizada, que o uso do computador no processo de ensino-aprendizagem, além de propiciar diversão, favorece a aprendizagem da escrita. Como referencial teórico, conciliamos os postulados teóricos de Magdalena (2003), Oliveira (2006) e outros, destacando o processo de aquisição da escrita e a importância das práticas de letramento digital para o processo de aprendizagem infantil. A pesquisa exposta neste trabalho é fundamentada na metodologia de investigação explicativa, com método de abordagem qualitativo. Além das interlocuções teóricas, apresentam-se dados de uma pesquisa de campo realizada, no ano de 2012, numa escola da rede pública municipal, localizada no município de Amargosa-BA.

Palavras-chave: Escrita. Aprendizagem. Docência.

Abstract

The present work has as a proposal to analyse the process of acquisition of writing through the use of computer, aimed at the development of learning-oriented practices of teaching work in the classroom. It is argued, through the analysis carried out, the use of computer in the teaching-learning process, in addition to providing fun, promotes learning of writing. As theoretical framework matched the theoretical postulates of Magdalena (2003), Oliveira (2006) and others, highlighting the process of acquisition of writing and the importance of digital literacy practices for children's learning process. The research exposed in this work is based on explanatory research methodology, with qualitative approach method. In addition to the theoretical interlocutions, presented data from a field research carried out in the year 2012, in a public school Hall, located in the municipality of Amargosa-BA.

Keywords: Writing. Learning. Teaching.

1. **INTRODUÇÃO**

O computador surgiu na segunda metade do XX, mais precisamente depois da Segunda Guerra Mundial, em decorrência da chamada Revolução Técnico-científica, gerando na sociedade profundas transformações, que ao se refletirem no âmbito escolar provocaram inúmeras mudanças exigindo novas estratégias de ensino, seja na modificação dos currículos, das metodologias de ensino e de avaliação e também na preparação e capacitação de professores destinados à área. Dessa forma, o setor educacional foi escolhido como um dos prioritários para o envio de computadores, sendo essa ação do Governo Federal apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que entende que a escola atual está inserida em um novo espaço.

Partindo desse pressuposto, também no sistema de escrita, houve mudanças. Observa-se que "aos poucos, a medida que praticava [o uso do computador], o leitor reconheceu características do velho texto no novo objeto e passou a consolidar novas práticas" (RIBEIRO, 2007, p.129). Então, o processo do aprender a escrita nesse ambiente, envolve diferentes espaços, seja, em *blogs*, *softwares*, redes sociais, *chats,* entre outras interfaces que são utilizadas pelo aluno no seu cotidiano e que, desta maneira, podem ser explorados pelos professores no processo de ensino da escrita. Sob essa ótica, o presente artigo tem por objetivo colaborar para a cooperação didática do professor, oferecendo diversificadas metodologias. Argumenta-se, sobretudo, através da análise realizada, que o uso do computador no processo de ensino-aprendizagem, além de propiciar diversão, favorece a aprendizagem da escrita.

2. O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

O computador eclodiu no final do período do século XX, mais precisamente depois da Revolução Industrial. Desde então, a sociedade passou por profundas transformações, tanto no âmbito econômico, quanto no pólo socioeducacional. Hoje, de modo mais específico, nota-se que o uso dos recursos tecnológicos acabam proporcionando aos seus usuários mais agilidade no ato de comunicação e na aquisição do conhecimento, entre outros benefícios. Então, nessa perspectiva, o uso do computador na escola provoca muitas mudanças no âmbito pedagógico,

seja no processo de aprendizagem do aluno, seja no desenvolvimento do trabalho metodológico em sala de aula pelo docente. Portanto, a inserção do computador no contexto escolar acaba auxiliando o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se torna desafiador, diversificado e interessante. Como afirma Magdalena (2003, p.105):

> [...] A escola de hoje está inserida, nas inúmeras inovações, descobertas, produtos e processos que a ciência e a tecnologia colocam a nossa disposição, e que, com a rapidez incrível, passam a fazer parte do nosso dia-a-dia, modificando nossos hábitos, comportamentos relações e modos de produção. Portanto, pensar na escola atual requer analisar o seu papel frente a essas mudanças e entendê-la inserido em um novo espaço [...]

De acordo com autora, a escola atual se encontra inserida em novo espaço, em um novo contexto. Sendo assim, o computador pode ser também utilizado para enriquecer os novos ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento. Mas qual é a função do professor frente a essas tecnologias? Os professores acabam tendo novas funções, criando novas estratégias na sua maneira de ensinar, desprender-se do velho fazer pedagógico, reconhecendo as transformações que se está vivendo e os novos elementos que fazem parte da realidade de crianças e jovens, ou seja, de seus alunos, que convivem com os meios tecnológicos no seu cotidiano.

Segundo Candau apud Moura,(2007, p.3)

> "os professores são os principais agentes de inovação educacional. Sem eles nenhuma mudança persiste, nenhuma transformação é possível. O professor é a base de todo trabalho pedagógico. Sem o seu envolvimento, pouco se pode realizar"

Desta maneira o professor é essencial para que as inovações se efetivem, de fato, no sistema educacional. Sem a sua atuação, não há como desenvolver o processo de ensino/aprendizagem. Sendo um dos principais agentes de inovação educacional, sobretudo no que concerne aos aspectos metodológicos, o professor possui – com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação – mais uma ferramenta ao seu favor, podendo agora ensinar conteúdos (antes apenas trabalhados por meio de recursos, como o quadro negro, o caderno, os livros didáticos) também através do computador, por meio de *softwares*, *blogs*, *Orkut, facebook, sites*, entre outros, desenvolvendo a escrita e a leitura e, consequentemente, a aprendizagem infantil. Nos seguintes tópicos, serão apresentadas algumas pesquisas e atividades, demonstrando como o uso de *softwares,* jogos e exercícios podem tornar possíveis o desenvolvimento da escrita em ambientes digitais de aprendizagem.

3. O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA POR MEIO DE JOGOS VIRTUAIS

Certamente, os jogos disponíveis nos ambientes virtuais também favorecem a aprendizagem de variadas competências pelas crianças inseridas em contextos digitais. Em consonância com essas ideias, Silveira apud Fialho (2008, p.3) afirma:

> [...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência

A utilização dos jogos faz parte da nossa vida desde os tempos mais remotos, estando presente não só na infância, mas também em outros momentos. Os jogos são ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador.

Visando demonstrar a importância dos jogos, esta seção apresenta algumas atividades que foram realizados com estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, localizada em Amargosa- BA, durante o ano letivo de 2012. A seguir são apresentadas algumas propostas:

- Jogo da forca

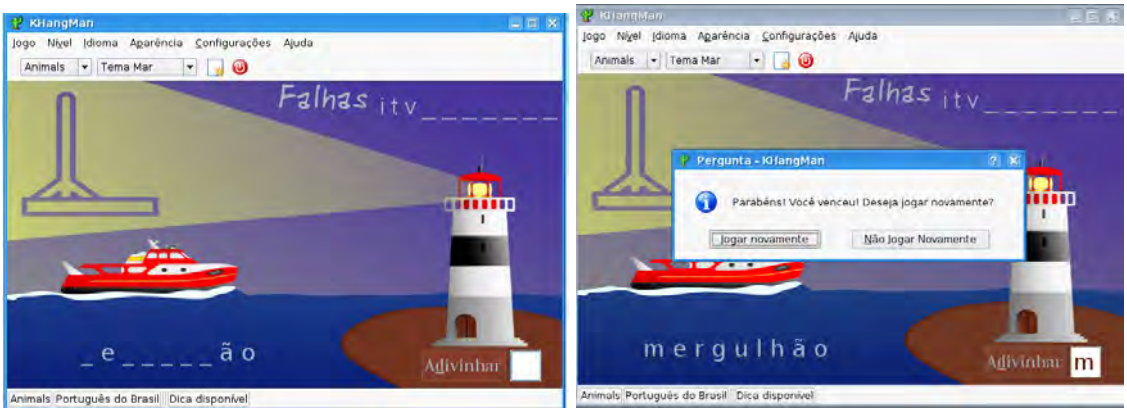


Figura 1: Jogo da forca

A Figura 1 refere-se ao *Jogo da forca*. Trata-se de um jogo contido no *Linux Educacional*, através do qual os estudantes devem escolher e digitar algumas letras, com objetivo de descobrir, com base numa determinada pista e numa sequência de espaços pré-estabelecidos, a palavra secreta. Nesse jogo, as letras já mencionadas aparecem em destaque e os acertos vão sendo automaticamente inseridos nos espaços adequados até que os alunos adivinhem a palavra ou sejam eliminados do jogo, uma vez que, em cada rodada, o jogador pode realizar apenas 10 tentativas. O jogo tem quatro níveis de dificuldade: *animais* (palavras de animais), *fácil*, *médio* e *difícil*. Além disso, cada vez que o jogador erra uma letra, parte da imagem de um enforcado é desenhada. Por meio desse jogo, o aluno trabalha a leitura e a escrita. A leitura é desenvolvida porque o aluno tem que ler as dicas e observar os *links* que ela traz (como jogo, nível idioma, aparências, configurações e ajuda, entre outros). Já com relação à escrita, está atrelada ao processo em que as crianças tentam descobrir a palavra e colocam as letras até descobrir totalmente as palavras.

- Soletrando

Figura 2: Jogo soletrando

A figura 2 está relacionada ao jogo Soletrando. O jogo é baseado no quadro do programa "Caldeirão do Huck", por meio do qual são selecionados alunos de várias escolas localizadas no Brasil que vão ao programa soletrar corretamente as palavras que pertencem aos vários níveis (nível 1- fácil, nível 2- médio e nível 3- difícil). Os alunos ficam em cabines e, ao ouvirem a palavra, têm que soletrá-la corretamente. No jogo disponível na versão *online*, um dos aspectos que muda é o fato de que o aluno tem que digitar a palavra. Além disso, na versão virtual, o jogo é animado com muitos sons e imagens e pode ser jogado por um, dois ou três participantes. Para tanto, o participante pode solicitar ou não a dica disponível no jogo. Quando grafa corretamente a palavra, o participante permanece no jogo; quando erra, é eliminado. Mas, um elemento importante para a aprendizagem infantil é que sempre são demonstradas na tela a palavra digitada e a versão correta (caso o jogador tenha se equivocado). Além do CD-ROOM, o jogo é disponibilizado na *internet*. Para tanto, basta acessar o *site* <http://caldeiraodohuck.globo.com/Caldeirao/upload/soletrando.html>.

Podemos perceber que nessas duas propostas de jogos os alunos desenvolvem a escrita de forma divertida, sem perceber que estão aprendendo. Por meio dessas duas propostas de

atividades, os alunos também aprendem a escrever corretamente, pois no próprio jogo ele não pode errar, e também descobre novas palavras que podem ser auxiliá-los nos conteúdos da disciplina língua portuguesa.

4. ALGUMAS ATIVIDADES DE ESCRITA ENVOLVENDO OS GÊNEROS TEXTUAIS

Tendo como finalidade contribuir para o desenvolvimento da escrita em contextos de aprendizagem dos gêneros textuais em ambientes virtuais, utilizou-se também com os estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, localizada em Amargosa- BA, durante o ano letivo de 2012, um conjunto de sequências didáticas, tendo inicialmente como base o jogo *Sara's Sweet Cooking Class*, disponível no site www.friv.com, por meio do qual se objetivou a construção de uma receita culinária.

Figura3: Jogo *Sara's Sweet Cooking Class*
Fonte: www.friv.com

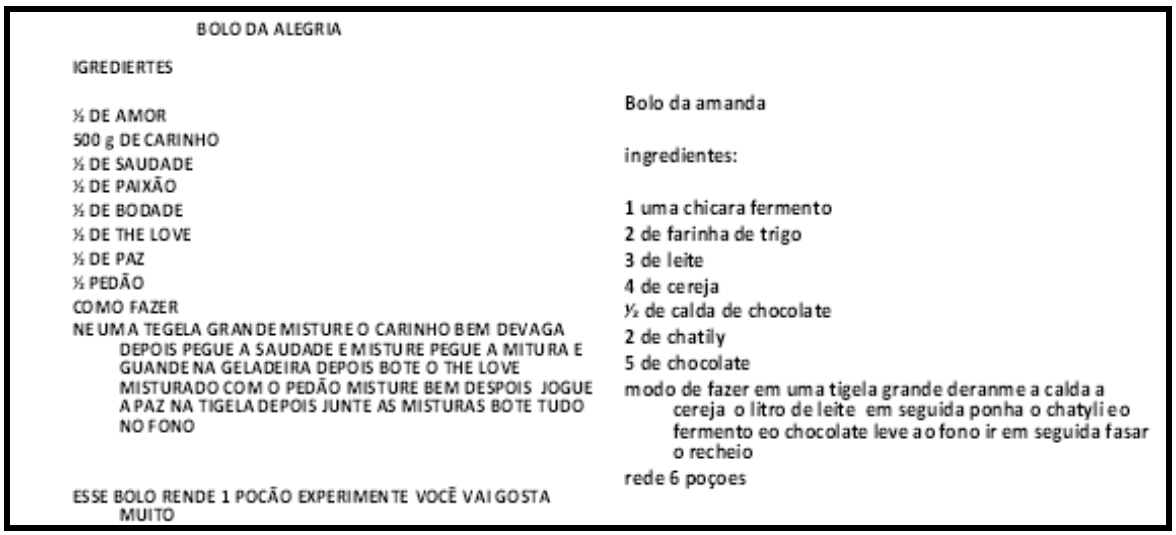
De início, cada criança ou dupla, em seu computador, observou o vídeo produzido pelo professor: uma receita para obter felicidade. Além da observação do vídeo, observou-se também a sua estrutura e as suas partes. E, como produção final, houve a rescrita do texto, com base em orientações dadas pelo professor. Apresenta-se a seguir o quadro detalhado das sequências didáticas realização para a atividade de produção textual.

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	ATIVIDADES

Receita	Apresentação da situação	- Jogo *Sara's Sweet Cooking Class*, disponível no site www.friv.com; - Motivação para a escrita da receita culinária aprendida por meio do jogo.
	Produção inicial	- Escrita de receita culinária.
	Módulo 1	- Observação de vídeo produzido pelo professor; - Observação das partes da receita e de sua estrutura.
	Módulo 2	- Produção de uma receita para obter a felicidade, no editor de textos do *Linux Educacional*; - Seleção/desenho de imagens.
	Produção final	- Reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador; (Obs.: Foi montado um vídeo com todas as receitas produzidas pelos alunos).

Quadro 1: Sequências didáticas utilizadas para o trabalho com receitas

Diante dessa proposta, segue o resultado da atividade (cf. Figura 3). Para a análise dos dados, escolheram-se alguns textos produzidos, durante o ano letivo de 2012, por uma aluna do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, localizada em Amargosa- BA. Através do trabalho com sequências didáticas em ambiente digital, a aluna construiu duas receitas: uma com características tradicionais e a outra, com base numa receita da felicidade antes trabalhada pelo professor.



BOLO DA ALEGRIA

IGREDIERTES

½ DE AMOR
500 g DE CARINHO
½ DE SAUDADE
½ DE PAIXÃO
½ DE BODADE
½ DE THE LOVE
½ DE PAZ
½ PEDÃO
COMO FAZER
NE UMA TEGELA GRANDE MISTURE O CARINHO BEM DEVAGA DEPOIS PEGUE A SAUDADE E MISTURE PEGUE A MITURA E GUANDE NA GELADEIRA DEPOIS BOTE O THE LOVE MISTURADO COM O PEDÃO MISTURE BEM DESPOIS JOGUE A PAZ NA TIGELA DEPOIS JUNTE AS MISTURAS BOTE TUDO NO FONO

ESSE BOLO RENDE 1 POCÃO EXPERIMENTE VOCÊ VAI GOSTA MUITO

Bolo da amanda

ingredientes:

1 uma chicara fermento
2 de farinha de trigo
3 de leite
4 de cereja
½ de calda de chocolate
2 de chatily
5 de chocolate
modo de fazer em uma tigela grande deranme a calda a cereja o litro de leite em seguida ponha o chatyli e o fermento eo chocolate leve a o fono ir em seguida fasar o recheio
rede 6 poçoes

Figura 4: Receitas produzidas por uma estudante do 4º ano do ensino fundamental

Essas duas receitas devem ser enfatizadas, especialmente, por dois motivos:

- Foram redigidas pela mesma pessoa;
- São duas receitas com características diferentes.

Pode-se perceber, nos dois textos, a ausência de algumas palavras e falta de elementos de pontuação, mas as produções estão de acordo com o gênero textual "receita", apresentando título, ingredientes e modo de fazer. Observa-se também que a aluna, ao desenvolver o texto utiliza a criatividade, por exemplo, ao colocar palavra em inglês como "the love".

Outra atividade realizada com os sujeitos da pesquisa desenvolveu-se com base no gênero textual histórias em quadrinhos. Abaixo segue o quadro com os detalhes das sequências didáticas utilizadas pelo professor.

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	ATIVIDADES
História em quadrinhos	Apresentação da situação	- Observação do vídeo *Um plano para salvar o planeta: parte 1*, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=p-xDE7qmEWo; - Motivação para a escrita de uma história em quadrinhos, com base no conteúdo apreendido por meio da observação/análise do vídeo.
	Produção inicial	- Produção de uma história em quadrinhos, por meio do *software HagaQuê*.
	Módulo 1	- Leitura e análise de histórias em quadrinhos disponíveis nos *sites* www.gvt.com.br/educando e www.maquinadequadrinhos.com.br; - Observação da linguagem utilizada pelos personagens e da funcionalidade dos diferentes tipos de balões e das onomatopeias; - Leitura da fábula *O leão e o rato*; - Transposição de gêneros: transformando o conto numa história em quadrinhos (inserção de falas, pensamentos e narrações nos balões em branco de uma dada história em quadrinhos).
	Módulo 2	- Observação e análise do vídeo sobre o meio ambiente (fonte: *Linux Educacional*/TV Escola); - Leitura *online* (*site* www.kidleitura.com/protetores.htm)

		- Produção de uma história em quadrinhos com base no conteúdo apreendido por meio da observação/análise do vídeo e do texto, no *software HagaQuê* ou no *site* www.maquinadequadrinhos.com.br; - Análise do cenário, personagens e tipos de balões utilizados.
	Produção final	- Reescrita do texto produzido anteriormente, com base em orientações dadas pelo mediador.

Quadro 2: Sequência didática utilizada pela professora para a produção das histórias em quadrinhos

Para o desenvolvimento das sequências didáticas, utilizaram-se o *software* Hagaquê e o *site* www.maquinadequadrinhos.com. O HagaQuê é um *software* educativo que pode ser utilizado como uma interface auxiliar no processo aquisição da linguagem escrita. Trata-se de um editor de histórias em banda desenhada (BD) que possui um banco de imagens com os diversos componentes para a construção de uma BD (cenário, personagens, objetos, balões, onomatopeias) e vários recursos de edição dessas imagens. Para enriquecer a BD criada no computador, também oferece sons como um recurso extra.

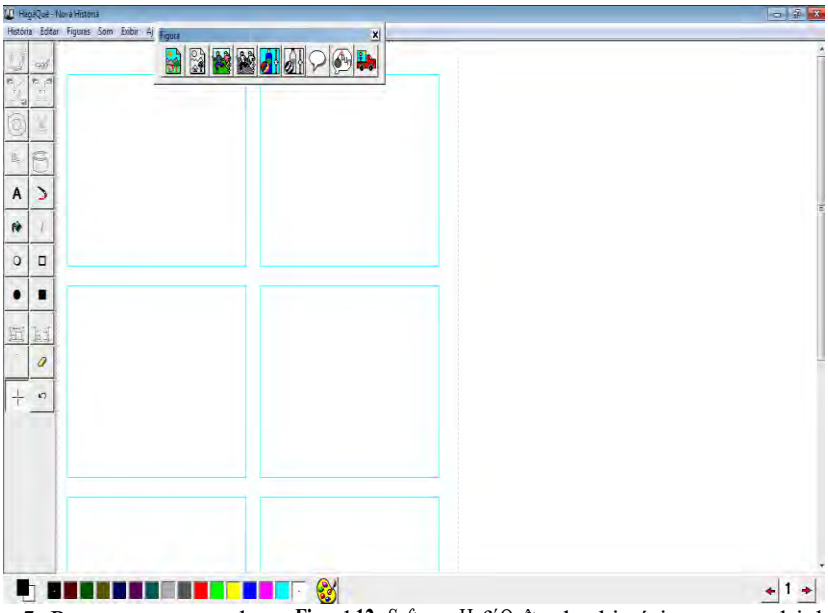


Figura 5: Programa que pode ser utilizado para a confecção das histórias em quadrinhos

Figura 12: *Software* HagaQuê

Além do *software* Hagaquê, os alunos utilizaram o *site* www.maquinadequadrinhos.com.br, para a confecção das histórias em quadrinhos. Após

realizar o cadastro gratuito no *site*, o internauta poderá criar e publicar suas próprias histórias escolhendo o formato de página e usando os personagens e cenários do Universo da Turma da Mônica, como demonstram as Figura 6 e 7. Além disso, os usuários podem ler e votar em histórias produzidas por outros participantes do Portal. As histórias mais bem votadas poderão ser publicadas numa das revistas da Turma da Mônica.

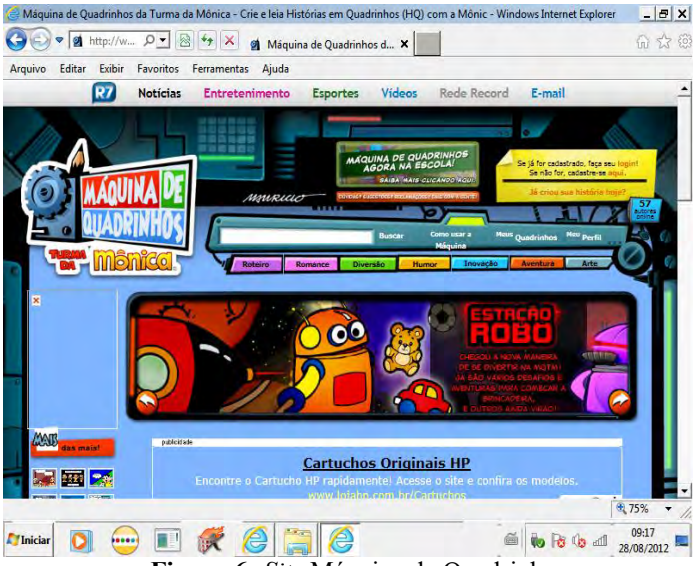


Figura 6: *Site* Máquina de Quadrinhos

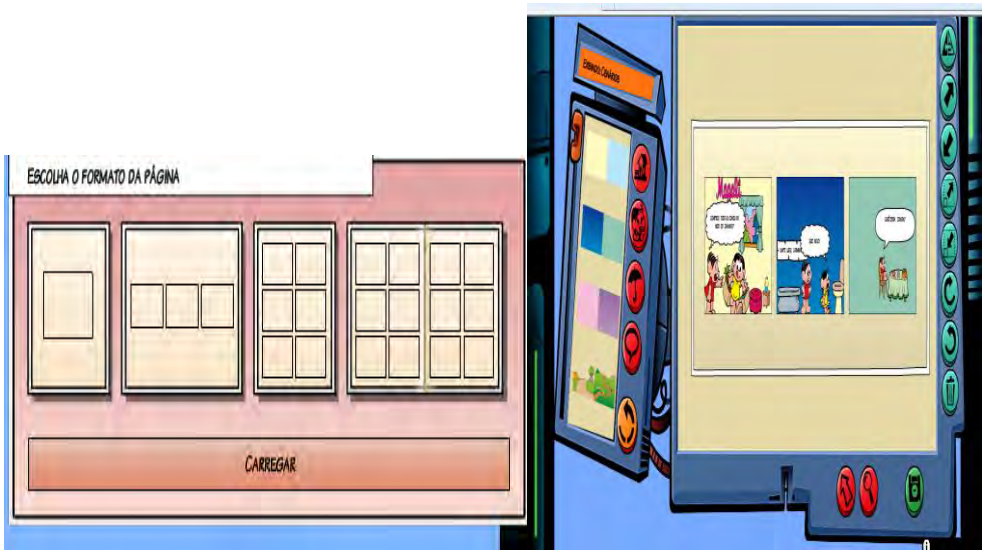


Figura 7: Recursos para a edição de histórias

A partir do uso do referido *site*, algumas histórias em quadrinhos foram produzidas pelos alunos. Nas duas atividades apresentadas neste artigo percebe-se que a realização da escrita é feita diretamente e que a criança possui uma certa autonomia ao produzir o texto e criar os

cenários. No caso da história em quadrinhos produzida por uma aluna, conforme exibe a Figura 8, a criança utiliza duas personagens e cria diálogo entre elas. Para tanto, inspira-se no enredo de uma dada telenovela.

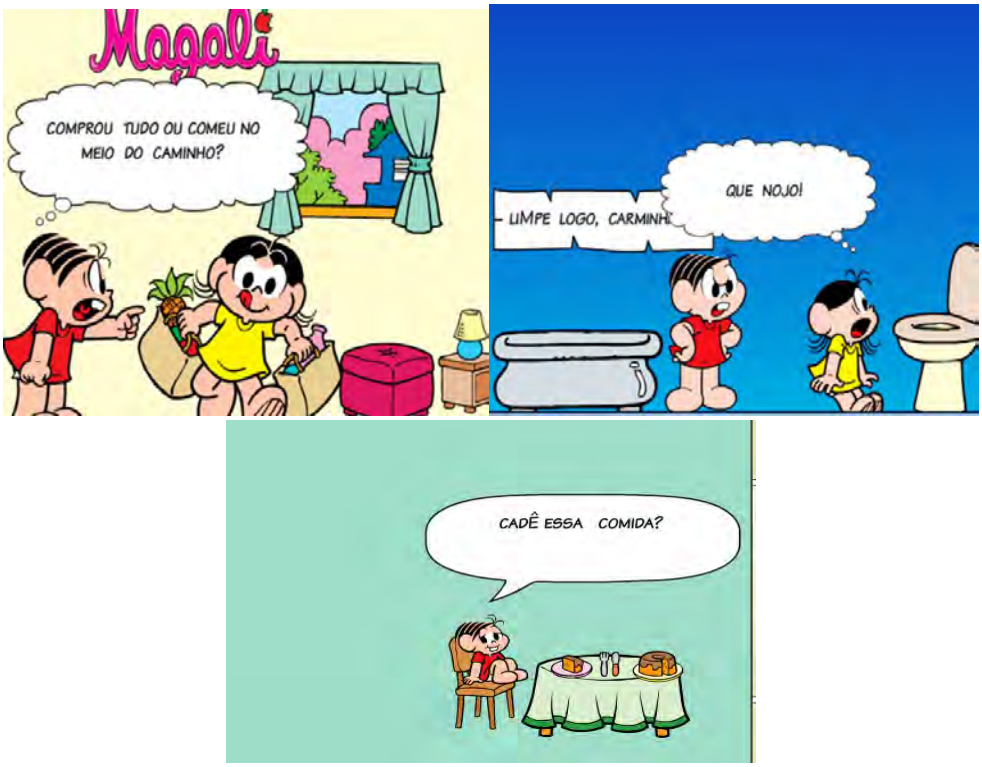


Figura 8: História em quadrinhos produzida por uma aluna

Já, na Figura 9, outro aluno também utiliza duas personagens, mas cria diálogos a fim de transmitir uma mensagem de conscientização para a preservação do meio ambiente pelos leitores do texto.

Figura 9: História em quadrinho produzido por um aluno

5 CONCLUSÃO

Com a intenção de contribuir com a aprendizagem da escrita e, consequentemente, com a didática do professor, é necessário que principalmente os docentes estejam cientes de que os alunos estão imersos num ambiente tecnológico e de que os recursos digitais podem intermediar o aprendizado dos estudantes. O uso dos computadores nas escolas, sem dúvida, ajuda na melhoria do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos os mais diversos possíveis. Como afirma PROINFO apud Oliveira (2006, p.19-20), é preciso:

> [...] “melhorar a qualidade de ensino-prendizagem”, criando o que chamava de “nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante corporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas, ... propiciando uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico”, educando para uma cidadania global em uma sociedade tecnologicamente desenvolvida

Sendo assim, o professor é essencial para que ocorra a aprendizagem dos alunos. As propostas de atividades desenvolvidas por meio da nossa pesquisa comprovaram que o professor pode conciliar diferentes disciplinas, o que muitas das vezes é tão difícil ser realizado,

como também utilizar jogos e programas diversificados para que o aluno possa aprender de forma prazerosa, usando a criatividade e sendo protagonista da sua aprendizagem.

Para concluir, por meio da pesquisa realizada, percebemos que a escrita pode, sim, ser desenvolvida em ambientes digitais de forma criativa e até dinâmica, contribuindo tanto para o aprendizado do aluno quanto para o trabalho do professor, já que o computador pode ser mais uma interface a seu favor.

REFERÊNCIAS

MAGDALENA, Beatriz Corso; TEMPEL, Iris E. *Internet em sala de aula*: com a palavra os professores. Porto Alegre: Artrned, 2003.

MOURA, Mirtes Zoé da Silva. *No discurso de professores a formação para o trabalho com computadores no contexto escolar*. FUNREI/UFJF, 2007. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=No+discurso+de+professores+a+forma%C3%A7%C3%A3o+para+o+trabalho++com+computadores+no+contexto+escolar%2C&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-beta&channel=fflb>. Acesso em: 20 abr. 2013.

OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. *Escrevendo com o Computador em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da nossa é poca; v.129).

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.125-150.

FIALHO, Neusa Nogueira et al. Jogos pedagógicos como ferramentas do ensino. In: *Eventos educere Anais,* 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf

PRÁTICAS DE LEITURA/ANÁLISE LINGUÍSTICA COM CRÔNICAS: MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER

Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM)

Introdução

As práticas de leitura e análise linguística como eixos de trabalho docente da disciplina de Língua Portuguesa foi o tema geral da investigação de nosso doutoramento (RITTER, 2012). Na época, investimos nossos esforços em uma pesquisa de natureza etnográfica e de caráter colaborativo, visando a atender a demanda por instrumentos de reflexão mais adequados ao estudo de práticas contextualizadas de ensino gramatical na perspectiva dialógica da linguagem junto a um grupo de professores do ensino médio da rede pública.

Para este artigo, propomo-nos a apresentar nossas discussões a respeito de determinados aspectos teórico-metodológicos referentes à aplicação de uma proposta pedagógica de leitura/AL com crônicas, elaborada conjuntamente com os professores, ministrada em uma 1ª série do ensino médio por uma professora de Língua Portuguesa da rede pública. Nesse sentido, procuramos explicitar as formas da recepção da palavra por parte dos alunos, durante a prática de leitura/AL das crônicas, e, quanto aos professores, buscamos caracterizar os modos de ensinar efetuados nas aulas. Teoricamente, ancoramo-nos em conceitos bakhtinianos sobre dialogismo, enunciado e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV,1992).

De acordo com o percurso analítico traçado para a referida pesquisa, a aula é concebida, nos termos de Rojo (2007), como cadeia enunciativa complexa, ou, conforme defende Geraldi (2010, p. 100), como acontecimento, elegendo-se "[...] o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado". Nessa perspectiva, ao analisarmos as formas da recepção da palavra por parte dos alunos, mobilizamos o conceito bakhtiniano compreensão responsiva ativa.

Retomando em Bakhtin (2003) a ideia de que toda compreensão é de natureza ativamente responsiva e prenhe de resposta, ela não equivale ao reconhecimento da forma linguística, mas sim, à "interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e

da interação locutor/receptor" (RECHDAN, 2003, p. 2). Nessa direção, a leitura se constitui em possíveis diálogos com o texto e, como tal, exige reconhecimento do outro: "[...] porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente" (GERALDI, 1991, p. 171). O resultado do movimento dialógico do leitor em reconhecer o outro na leitura de um texto-enunciado é a contrapalavra, que, nesses termos, funciona como característica da compreensão responsiva ativa. A compreensão de um enunciado sempre provoca no leitor uma atitude de reação-resposta que pode se manifestar pelo ato de discordar, concordar, parafrasear, ampliar, admirar, contemplar, silenciar... Enfim, os movimentos de reação-resposta instaurados no processo de produção de sentidos do discurso constituem o caráter responsivo de todo enunciado.

Quanto aos modos de ensinar efetuados pela professora, lançamos mão das noções bakhtinianas palavra autoritária e palavra internamente persuasiva, conforme discutido por Rojo (2007). Para a autora, a escolha por estratégias e procedimentos de sala de aula que visam ao diálogo, no sentido bakhtiniano, pode favorecer a réplica ativa por parte dos alunos. Por outro lado, se o professor assume a conduta de que existe a "verdade" que deve ser assimilada e reproduzida pelos alunos, expressão única do texto advinda ou da sua interpretação pessoal ou do material didático, estamos mais próximos do "estilo de autoridade" (ROJO, 2007, p. 1772), exigindo dos alunos uma resposta passiva, de aceitação, de revozeamento.

O trabalho em pauta encontra-se organizado em duas seções. Na primeira seção apresentamos a análise de 04h/a da proposta pedagógica de leitura/AL ministrada, a fim de exemplificarmos aspectos pedagógicos das ações docentes e das reações-respostas dos alunos ao lerem crônicas de Luis Fernando Verissimo (LFV). Na segunda seção caracterizamos os estilos docentes internamente persuasivo e autoritário, bem como as reações-respostas dos alunos.

Aulas de leitura/AL com crônicas

A seguir, apresentamos 04 h/a da proposta pedagógica de leitura/AL desenvolvida com os alunos da 1ª série do ensino médio (no total foram ministradas 12h/a). Nessas aulas a professora solicitou uma leitura silenciosa da crônica "Mordiscar não é morder" (VERISSIMO, 2008), apresentada a seguir:

O amor, sabem todos, tem muito inimigos. O mau hálito, por exemplo. A maior história de amor de todos os tempos teria sido outra se Romeu tivesse mau hálito, e nem toda a poesia de Shakespeare o ajudaria.
- Meus lábios são dois peregrinos rubicundos que buscam o santuário dos seus...
- Terão eles queixa se eu lhes oferecer, em troca...
- O quê?
- Uma bochecha?
- Pô, Julieta!
O amor também requer, para ser perfeito, um senso de proporção. Pouco amor não é amor, é amizade ou apenas simpatia. Amor demais pode virar obsessão ou tara. O verdadeiro amor está no equilíbrio. Mas como reconhecer esse equilíbrio ideal? Como mantê-lo, através dos anos, evitando que despenque para um simples convívio resignado ou evolua para a loucura e o crime passional? O descontrole também é um dos inimigos do amor.

Tomemos o caso do Odivar e da Leonor. Ele representante farmacêutico, ela funcionária pública. Uma coisa que a Leonor fazia e que deixava o Odivar todo arrepiado era mordiscar a sua orelha. Começara durante o namoro. Primeiro no cinema, no escuro. Depois, com o namoro assumido, em qualquer lugar. Volta e meia a Leonor mordiscava a orelha de Odivar. Às vezes fazia "rmm, rmm", grunhia como um cachorrinho, para acompanhar a mordiscada, mas quase sempre era em silêncio. Leonor puxava o lóbulo da orelha do Odivar com os dentes e Odivar ficava todo arrepiado. Mesmo depois de casado, ficava arrepiado.

Até que - o tempo sendo, também, um terrível inimigo do amor - começou a não ficar. E um dia...
Quando entraram na delegacia, o quadro era o seguinte. O Odivar com uma orelha sangrando, a Leonor com um hematoma no rosto onde o cotovelo do Odivar a acertara. Os dois falando ao mesmo tempo, até o delegado mandar que parassem e passar a interrogá-los separadamente. Começando com a Leonor. O que acontecera?
- Eu estava mordiscando a orelha dele e...
- Mordiscar não é morder! - interrompeu Odivar.

O delegado mandou-o esperar sua vez. E mandou Leonor continuar.
- Eu estava mordiscando a orelha dele, doutor, como sempre faço, e ele me acertou uma cotovelada. É uma coisa carinhosa que eu faço doutor, e que ele sempre gostou. Mas desta vez me deu uma cotovelada.

Odivar começou seu depoimento dramaticamente. Mostrando a orelha ensanguentada.

- Eu vou levar pontos! Isto aqui é uma mordiscada? É uma coisa carinhosa? Mordiscar não é morder! Se eu não tivesse dado a cotovelada ela tinha arrancado a minha orelha!

O delegado filosofou. Mordiscar não é morder, e é. É uma mordida metafórica. Uma mordida mitigada. Isso. O delegado gostava de "mitigada". A fronteira entre a mordida mitigada e a mordida real era a fronteira entre o amor e as suas deformações pelo tempo: o ódio, o tédio, o desequilíbrio. A Leonor tinha alguma razão para morder a orelha do Odivar até sangrar?
- Nenhuma! Nenhuma! - gritou o Odivar.
Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse.
- E então, dona Leonor?
- Não mordi. Mordisquei. E, sei lá, me descontrolei.
- Não mordisque mais, dona Leonor.

- Nunca mais.

Outro inimigo do amor é a semântica.

Primeiramente, a professora solicitou para serem identificados, por meio de uma legenda, o narrador-locutor e os personagens e, em seguida, organizou uma leitura dramatizada realizada por cinco alunos. No início, os alunos estavam meio resistentes, demonstrando muita timidez. Contudo, com o desenvolvimento da atividade, pediram para encenar a passagem da delegacia. Prontamente, a professora permitiu e a turma se divertiu com a apresentação cênica.

A professora tinha o objetivo de destacar aos alunos os aspectos da dimensão social da crônica (RODRIGUES, 2005) e, em função disso, retomou com a turma os aspectos referentes às condições de produção da crônica (em momento anterior ela já havia trabalhado a noção de condições de produção com os alunos). O primeiro tópico das condições de produção destacado referiu-se ao momento histórico de circulação ser bem próximo da data comemorativa do "Dia dos Namorados". Relembrou com eles a configuração espacial da crônica dentro do jornal, e, passaram a refletir sobre os papéis sociais dos interlocutores da situação de produção da crônica, da finalidade do gênero, da temática abordada.

Promoveu uma breve discussão acerca da reação-resposta do cronista aos já-ditos – abordagem orientada para que o aluno percebesse o texto-enunciado como um elo da cadeia discursiva – e que, ao mesmo tempo, provocasse a compreensão responsiva ativa dos alunos diante dos enunciados (tanto da crônica quanto das perguntas que lhes eram feitas). Ilustramos parte da discussão com os excertos, a seguir:

> *PA – bom... como a mídia retrata o dia dos namorados?*
> *Axx – com muitos corações... o amor é lindo...*
> *PA – é... quem aqui tá namorando? Vocês brigam com os namorados ou namoradas?*
> *Axx – ( ) de vez em quando... se precisar...*
> *PA – um de cada vez... por favor... então... na realidade... então... é tudo perfeito?*
> *A1 – não...*
> *PA - o jeito que o cronista retrata a relação aqui desse casal é mais próximo da realidade... vocês concordam?*
> *A2 – é... não existe relação perfeita...ainda mais hoje...*
> *A3 – a minha mãe acha que é muita pouca vergonha...*
> *A4 – PA...((chamando a atenção do professor)) o casamento é um inimigo do amor...*
> *PA – por que?*
> *A4 – é muito chato...*
> *[*
> *A3 – é... mas quando o casamento tem amor de verdade supera tudo...*
> *A5 – mas hoje o casal se separa mesmo... ninguém fica mais aguentando....*

PA – beleza... mas e a crônica... não é uma historinha perfeita de amor... vocês acham que o amor entre Odivar e Leonor acabou?
A5 – não... eu acho que eles podem fazer as pazes...
[
A6 – eu acho que eles vão se separar mesmo...
PA – quem aqui é a favor do Odivar?
((muitos meninos se manifestam e as meninas vaiam))
A7 – nossa... ela mordeu até arrancar sangue... ela não foi compreensiva...
Axx (meninas)) ele é que deixou o casamento ficar chato... sem graça...

A professora deu continuidade às atividades, cobrando da turma silêncio. Foi-lhes entregue a lista de exercícios de leitura/AL da crônica "Mordiscar não é morder". Fez oralmente com os alunos as questões 1, 2, 3, 4, 8,13, que, na visão da professora, propiciavam um debate. Para fins de organização textual, na sequência transcrevemos as questões e procedemos às suas discussões.

1. O autor, no início da crônica, afirma: "o amor tem muitos inimigos". De acordo com o texto, quais são os inimigos do amor?

De imediato, os alunos não demonstraram dificuldades de identificar a ideia temática solicitada, parafraseando da crônica trechos que explicitavam quais seriam os inimigos do amor, na visão do cronista: "o mau hálito, o descontrole, o tempo". Entretanto, porque os alunos não conheciam o significado do vocábulo "semântica" e por não entenderem o tom irônico utilizado pelo autor, realizaram uma leitura literal, sem a compreensão do tom irônico empregado. A primeira reação da professora foi a de rechaçar essa leitura, gerando uma polêmica entre os alunos. Entretanto, em seguida, solicitou aos alunos que anotassem nos cadernos o significado da palavra "semântica". Após, alertou-lhes da possibilidade de outra leitura, fato que seria retomado mais adiante.

Avaliamos que o desafio de compreensão prevista por nós – pesquisadora e professores – não considerou a variável relacionada com a possibilidade dessa leitura mais literal, que, naquele momento, poderia ser aceita, visto não ter sido fornecida a instrumentalização necessária para que os alunos produzissem a leitura crítica. Por isso, em momento posterior à aula, foi preciso que orientássemos a professora quanto à problemática de se transmitir um conhecimento pronto, no caso, um movimento interpretativo do professor sem relativizar os possíveis diálogos com o texto.

2. A expressão “sabem todos” foi utilizada para:
( ) explicar uma ideia.
( ) acrescentar informações.
( ) conversar com o leitor.

A maioria fez confusão com a alternativa “explicar uma ideia”. A mediação foi feita com o uso da estratégia de supressão da expressão do período. Assim, a professora fez os alunos deduzirem que o cronista se dirigiu aos leitores a partir de um conhecimento em comum, e, dessa forma, os alunos perceberam o uso do recurso como uma estratégia discursiva que, de acordo com observações feitas pelos alunos “*A1: aproxima mais o leitor ...; A2: mostra que o cronista se preocupa em conversar com o leitor ...”.*

3. O autor cita a “maior história de amor de todos os tempos”. Qual é essa história?
4. O autor cria um diálogo entre os personagens dessa história de amor. Esse diálogo traz o humor ao texto, recurso muito característico do gênero crônica. Explique como o humor se instaura nesse momento da crônica.
8. Em relação à parte da crônica em que se conta um fato ocorrido com duas personagens, explique o propósito de se ter narrado esse fato.

O bloco anterior de questões, inicialmente, mobilizou na turma o conhecimento prévio acerca da obra clássica de Shakespeare, “Romeu e Julieta”, para depois refletirem sobre a presença do humor no texto. A professora questionou os alunos se, realmente, tinham considerado humorístico aquele trecho da crônica. Os alunos concordaram e justificaram com apontamentos diversificados. Primeiro, apontaram a diferença de linguagem existente na primeira fala do diálogo, a qual foi caracterizada por eles como *“muito esquisita*”, requerendo do professor a explicação de que o cronista usou de uma linguagem da época da obra para contrastar com uma gíria da atualidade. Em segundo lugar, destacaram o próprio fato do Romeu ter mau hálito. Os alunos também não demonstraram dificuldades em reconhecer o intuito discursivo do cronista ao optar pela ficção narrativa como fundo dialogizador da crônica.

13. Que formas de discurso (direto, indireto,...) o cronista emprega para introduzir as vozes dos personagens? Formalmente, quais recursos linguísticos são utilizados para isso?

Podemos observar que a questão 13 permaneceu no patamar de reconhecimento de um uso linguístico sem, contudo, articulá-lo explicitamente à dimensão verbal do gênero. Entretanto, a professora fez essa articulação do conteúdo gramatical em questão (discurso direto, indireto e indireto livre), ao explicar aos alunos as especificidades desses recursos linguísticos na crônica, ressaltando a versatilidade do cronista em relação a eles. Primeiro,

relembrou a teoria gramatical e passou a exemplificar na crônica o uso desses recursos. Pudemos observar que os alunos atribuíram um sentido à tarefa executada, ou seja, a compreensão responsiva ativa foi concluir que o uso daqueles recursos pelo cronista conseguiu imprimir mais dinamicidade à crônica. A professora atualizou os saberes mobilizados inicialmente, no exercício, passando de um simples reconhecimento de recurso linguístico à reflexão de uma característica enunciativa do gênero.

5. No 2º parágrafo, o cronista faz duas perguntas. Para "quem" são feitas essas questões? O que elas revelam? 6. Das linhas 1 a 13 (crônica digitada), há o predomínio de uma estrutura narrativa ou de comentário sobre um tema? Justifique sua resposta. 7. E a partir da linha 14, há o predomínio de que tipo de estrutura textual (narrativa ou comentário). Justifique sua resposta com elementos do texto. 9. Essa crônica jornalística apresenta algumas vozes sociais (papéis sociais) possíveis em uma relação amorosa dentro de um casamento em um momento de conflito na delegacia. Quais são essas vozes presentes na crônica e por quais personagens elas são representadas?

O bloco de questões anteriores foi respondido por escrito, de modo individual. Após o tempo determinado, a professora abriu para a discussão coletiva. Praticamente, todos os alunos identificaram o leitor como o destinatário das perguntas feitas pelo cronista. A maioria das respostas dadas à segunda parte da questão inferiu sobre a relação dialógica do cronista com o interlocutor, como podemos constatar nas seguintes afirmações: "A1: *elas revelam que o cronista quer conversar com o leitor*..."; "A2: *que o cronista quer se aproximar do leitor* ...; "A3: *as perguntas servem para chamar a atenção do leitor*...;" "A4: *o cronista parece se colocar no lugar do leitor para fazer as perguntas* ...".

A professora complementou o exercício, informando que as perguntas sem respostas eram denominadas de perguntas retóricas, cuja função era estabelecer a conversa com o leitor. Ao responderem às demais perguntas, os alunos revelaram maior domínio para o reconhecimento da estrutura textual narrativa e de seus elementos, no caso solicitado, os personagens. Pelo fato de o cronista ter intercalado, na parte inicial da crônica, um pequeno diálogo, isso gerou certa confusão para a identificação do uso da estrutura de comentário. No final da aula, a professora ressaltou a diversidade composicional das crônicas, refletindo sobre o poder de criatividade de LFV.

As aulas do encontro seguinte foram iniciadas com um breve resumo do que havia sido feito nas aulas anteriores. Os alunos, novamente com a crônica em mãos, retomaram a atividade. Em uma conversa antes das aulas, a professora nos informou que iniciaria com as últimas questões, em decorrência da polêmica gerada com o exercício 1.

18. Procure no dicionário a diferença entre mordiscar e morder e explique a relação de sentido que existe com a última frase da crônica: "Outro inimigo do amor é a semântica".
19. A ironia é uma das marcas do estilo do cronista Luis Fernando Verissimo e muito presente também no gênero crônica. De que forma essa estratégia discursiva manifesta-se nessa crônica?
20. Levando-se em consideração o momento histórico da produção dessa crônica (próximo ao "Dia dos Namorados"), reflita: quais são as ideias mais comuns (as veiculadas na mídia, principalmente) sobre o relacionamento amoroso que permeiam essa data comemorada em nossa sociedade? Justifique sua resposta.
21. A crônica lida pode ser considerada "uma reação-resposta" a essas ideias. Assim, essa reação-resposta do cronista pode ser considerada favorável ou contrária a essas ideias? Justifique.

Dessa forma, a professora abordou oralmente as questões 20, 21,18 e 19. Promoveu a discussão com os alunos, no sentido de mostrar o caráter dialógico de todo enunciado. Em uma linguagem mais didática, explicou que *"tudo que falamos... escrevemos... enfim... enunciamos faz parte de uma reação em cadeia ao que outros já falaram... já escreveram... já pensaram... é assim que o mundo funciona*". Destacou a importância de eles atentarem para as datas de publicação dos textos, como uma forma de pensar a sua contextualização e poder funcionar como uma estratégia a mais na compreensão dos textos. Ao resgatar o comando da questão 20, os alunos manifestaram-se contra ao apelo consumista feito na data comemorativa do dia dos namorados, mas, por outro lado, reconheceram que a comemoração poderia unir mais os casais.

A professora orientou a turma a se posicionar diante do ditado popular "casados são eternos namorados". Muitos alunos deram depoimentos pessoais, os quais, na maioria, revelaram apreciações valorativas diversas a respeito dos sentimentos amor e paixão. Na condução da interação, a professora acalmou a turma e perguntou-lhes sobre a reação-resposta do cronista, relendo o enunciado da questão 21. O movimento dialógico de distanciamento dos enunciados já-ditos foi percebido, primeiramente, pela própria posição do cronista ao fato de o amor ter muitos inimigos, assim como pelo suposto fim do casamento de Leonor e também pelo emprego de tom humorístico.

Os alunos só conseguiram entender o tom irônico utilizado, quando a professora estabeleceu as relações entre a caricatura exagerada representada na cena de marido e mulher adentrando a delegacia, observada no trecho: "[...] O Odivar com uma orelha sangrando, a Leonor com um hematoma no rosto onde o cotovelo de Odivar a acertara", relacionando-a à última parte da crônica, o comentário final "outro inimigo do amor é a semântica". Essas relações é que fizeram os alunos compreenderem a pressuposição do cronista de que, na verdade, não é somente uma diferença semântica que estava em jogo, mas sim, a deformação do amor na relação marido-mulher. Com base nas relações estabelecidas, os alunos

reconstruíram a leitura feita anteriormente, compreendendo o efeito de sentido irônico presente no comentário final da crônica.

As demais questões foram realizadas individualmente, por escrito. A professora seguiu a sequência numérica normal, efetuando a discussão coletiva no tempo em que os alunos terminaram a atividade.

10. Sobre os inimigos do amor citados no texto, responda: a) qual foi o inimigo de Odivar? E o de Leonor?; b) para o autor, qual desses inimigos é o mais importante para o acontecimento entre Odivar e Leonor? Justifique sua resposta com base no texto. 11. Quais marcadores temporais o autor usou para mostrar desde o momento em que os mordiscos começaram até quando Odivar e Leonor estavam casados? 12. Qual é o marcador temporal que marca o início do conflito? 14. Que relação de sentido o período "Mas isso Odivar não disse" estabelece com o período anterior "Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes". 15. Em termos formais, que palavra marca o estabelecimento dessa relação de sentido? 16. Ainda sobre o parágrafo "Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse", pense e responda: a) discursivamente, qual voz é recuperada neste trecho pelo narrador? b) a partir disso, a que "orientação de leitura" estabelece-se com o leitor da crônica? 17. O que a atitude de Leonor, ao final do texto, revela ao leitor? 22. A oralidade é outra característica do gênero crônica. Como ela se manifesta na escrita dessa crônica? 23. Você concorda com a afirmação do cronista de que o verdadeiro amor tem que ter equilíbrio? Por quê?

A professora retomou coletivamente os enunciados das questões 11 e 12 para esclarecer o que seria "marcador temporal". Exemplificou em outros contextos de uso, dirimindo as dúvidas dos alunos. Ao final da discussão referente ao bloco das questões 14 a 17, o movimento dialógico de interpelação foi percebido e os alunos posicionaram-se, fazendo referências a essa atitude dialógica do cronista, como, por exemplo, em: "*A1:nossa... esse cara só fica do lado das mulheres...*"; "*A2:ele não é machista... ele valoriza o sentimento da mulher...;*" "*A3: coitado do Odivar... de vítima passa para culpado*".

A professora frisou aos alunos que essa sensação de pena da personagem Leonor foi produzida no leitor, porque o cronista elegeu a perspectiva daquela personagem para narrar o fato e influenciar o leitor sobre a inocência de Leonor, a respeito de seu descontrole, ao ter mordido a orelha do marido até sangrar.

Na questão 22, os alunos confundiram oralidade com fala de personagens. A professora teve que explicar-lhes sobre algumas características do texto oral e o nível de linguagem informal. Os alunos tiveram que voltar à crônica para destacarem a presença de gíria, do marcador conversacional "e"; de estruturas parentéticas. A professora não utilizou essa

metalinguagem, porém, chamou-lhes a atenção para as ampliações de sentido presentes nos períodos entre os hífens. Em seguida, a docente demonstrou o efeito produzido de texto mais leve e de como os recursos linguísticos utilizados foram adequados ao gênero.

Ao final, promoveu-se um breve debate, no qual as reações-respostas geradas dialogizaram com a voz do cronista, as vozes dos pais dos alunos e da própria mídia, sendo que os posicionamentos, em alguns momentos, confrontaram-se. Por exemplo, no momento em que um aluno volta a afirmar que um dos inimigos do amor seria o próprio casamento. A professora teve que intervir, evitando ataques pessoais entre alunos. Concluiu com a turma afirmando que *"o mais importante para a leitura crítica de um texto é pensar sobre tudo aquilo que estudamos... isso nos ajuda a termos um posicionamento diante dos textos".*

Aspectos pedagógicos dos estilos docente e das reações-respostas discentes

A análise empreendida dos modos de recepção da palavra dos alunos-leitores e dos estilos docentes adotados face aos enunciados que hibridizam e dialogizam as vozes em sala de aula, leva-nos a algumas constatações de ordem mais geral. Em primeiro lugar, tecemos comentários dos aspectos pedagógicos apresentados pelos professores. À luz do processo de apropriação dos conceitos teórico-metodológicos desenvolvido com os professores, algumas ações docentes foram fundamentais para a adoção de um estilo docente internamente persuasivo (ROJO, 2007). Entre elas, podemos destacar:

a) a postura de favorecer, em sala aula, a manifestação da palavra do outro, no sentido bakhtiniano, quando a professora solicitou impressões de leitura, instaurou a discussão de ideias, o debate compartilhado e valorizou o potencial do aluno;
b) a reflexão específica em torno de conteúdos enunciativos constitutivos e constituídos pelo texto-enunciado crônica; por exemplo, pensar sobre o lugar de ancoragem da crônica na esfera jornalística, os papéis sociais assumidos pelos interlocutores na sua produção, enfim, pensar sobre todas as suas condições de produção;
c) a relativização das próprias leituras, a fim de não impor sua visão pessoal em relação às crônicas lidas;
d) a seleção de crônicas, cujas abordagens temáticas feitas pelos autores, trouxeram à sala de aula, o suscitar de réplicas ativas diversas;
e) a prática de releitura dos textos-enunciados, em busca do extrapolamento do nível superficial de leitura, como a reprodução das ideias das crônicas;

f) a instrumentalização dos alunos para a prática de leitura-analítica das crônicas, por meio da prática de análise linguística, no caso, por exemplo, em que o aluno percebeu o uso da linguagem informal pelo locutor-cronista e o seu efeito de sentido no leitor, como um movimento dialógico de engajamento.

Em decorrência desses aspectos, as práticas com a linguagem entre aluno e professores, em determinados momentos das aulas, refletiram um estilo docente internamente persuasivo (ROJO, 2007), no sentido de que os professores tomaram uma atitude valorativa perante o aluno e o objeto de ensino, as práticas de leitura/AL de crônicas, mais sensibilizada à dialogicidade da linguagem, ressignificando o processo pedagógico pelo prisma da linguagem como prática enunciativa. Assim, da mesma forma que observamos nos professores posturas pedagógicas diferenciadas, podemos verificar o resultado desse processo nas reações-respostas dadas pelos alunos, as quais passamos a elencar:

a) compartilharam suas tomadas de decisões feitas enquanto leitores, no intuito de manifestarem suas impressões gerais das crônicas lidas;
b) refletiram de forma mais coerente e produtiva, na medida em que compreenderam melhor o funcionamento sociodiscursivo do gênero;
c) demonstraram maior engajamento nas práticas de leitura/AL;
d) extrapolaram a percepção de ler como extração de significados, no tocante ao despertarem de forma analítica para as apreciações valorativas dos cronistas perante o enunciado já-dito e o pré-figurado, passando a concordar e/ou discordar das posições assumidas pelos cronistas;
e) extrapolaram a percepção de língua enquanto sistema abstrato e fechado, manifestando interesse e curiosidade acerca das particularidades dos recursos linguístico-enunciativos utilizados na crônica;
f) empregaram os aspectos enunciativos ressaltados pela abordagem dada às leituras das crônicas como mais uma estratégia para a compreensão dos textos, visto seus enunciados-respostas demonstrarem sensibilização para o funcionamento sociodiscursivo do gênero.

Por outro lado, o estilo docente autoritário (ROJO, 2007) fez-se presente quando os professores convocaram os alunos a uma atitude de revozeamento de diversas posições que ecoam nos enunciados sobre o ensino de Língua Portuguesa, particularmente, autores de livros didáticos que assentam a sua visão de língua em categorias da gramática tradicional. A reflexão

sobre a língua deu espaço para uma simples exposição das classes gramaticais de palavras ou o reconhecimento de recursos linguísticos, isto é, a práticas cristalizadas do ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, por reconhecerem o esvaziamento de significação na conduta pedagógica assumida pelos professores, a reação-resposta dos alunos foi de se distanciarem do enfoque de aprender, demonstrando falta de engajamento com a proposta efetuada em sala de aula.

Considerações finais

Apesar das limitações apontadas, não podemos nos privar de reconhecer que o caminho percorrido permitiu, no processo de recepção de textos, em sala de aula, observarmos em um texto – de determinado gênero – suas condições de produção (dimensão social), os movimentos dialógicos estabelecidos com os discursos já-ditos (elos anteriores) e os pré-figurados (os elos posteriores) e a relação existente desses aspectos com o conteúdo temático, a forma do arranjo composicional, as marcas linguístico-enunciativas, promovendo, dessa forma, condições favoráveis para o processo de coprodução de sentidos dos enunciados.

Assim, reiteramos que o enfoque dialógico da linguagem, em sala de aula, tende a levar o aluno a experienciar o ato de ler como uma ação de réplica ativa. Diante de um texto-enunciado, se questionarmos sobre o que motiva o acontecimento desse enunciado, isto é, ele é uma reação-resposta a quê, a quem; como essa reação se manifesta; em que lugar social o autor se posiciona; o que ele diz; qual sua orientação valorativa perante o que diz, podemos fazer com que o aluno-leitor exerça seu poder de perguntar sem se prender a uma resposta petrificada em si mesma. Nesse sentido, o que interessa é o evento discursivo, inscrito em um dado momento histórico e social.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

_____ . **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RECHDAN, M. L. A. **Dialogismo ou polifonia?** 2003. Disponível em: <http://www.unitau.br /scripts/prppg/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio: proposta de elaboração didática.** 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4. **Anais....** Tubarão, SC: UNISUL, 2007. p. 1761-1775. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2011.

VERISSIMO. Mordiscar não é morder. **O Estado de S.Paulo**. Caderno 2 Cultura. São Paulo, 15 jun. 2008, p. D14.

A ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO TEATRAL COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA LINGUA MATERNA

Soraya de Souza de Oliveira[1] /(UFPB)

Na realidade, toda palavra comporta duas faces.
Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém,
como pelo fato de que se dirige para alguém.
Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.
Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.
Mikhail Bakhtin

RESUMO: Sob o tema gêneros textuais e literatura, o referido estudo analisa o processo de produção textual sob a orientação da proposta da sequência didática e tendo como objetivo investigar Análise Linguística do gênero texto teatral como recurso para o ensino da língua portuguesa, bem como a formação do leitor literário. Os estudantes/participantes desta experiência estão cursando o quarto ano do ensino fundamental da educação básica. Tal investigação orienta-se pela perspectiva teórica com base interacionista e sociodiscursiva do ensino de línguas de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) e na perspectiva sociointeracionista da língua de Luiz Antônio Marcuschi (2008).

Palavras-chaves: Análise Linguística, Ensino, Texto Teatral.

Abstract

Under the theme of gender and literature, this study examines the process of writing, under the leading of the proposed instructional sequence, and have to investigate Linguistic Analysis of the gender theatral text like a resource for the teaching of Portuguese and the formation of literary reader. Students / participants of this experiment are attending the 4th elementary school education. This research is guided by the interactionist theoretical perspective of language teaching of Bernard Schneuwly and Joaquim Dolz (2004), and the social interactionist perspective of language Marcuschi Luiz Antonio (2008).

Keywords: Linguistic Analysis, Education, Theatral text.

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba.

Situando os pensamentos...

Para melhor compreensão, no que diz respeito ao estudo do texto na sala de aula, lançamos um olhar panorâmico sobre a conceituação e evolução da Linguística Textual dentro do cenário das transformações sociais, maturando os reflexos dessa dinâmica sobre a conceituação e funcionalidade do texto.

Dessa forma, observamos a produção do texto teatral sob o domínio do modelo de sequência didática dos autores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) e sob a luz do pensamento de Luiz Antônio Marcuschi (2008), que compreende a Análise Linguística no trabalho de gêneros textuais como uma boa estratégia para o desenvolvimento da competência escrita do educando, haja vista que os gêneros permeiam as atividades comunicativas no cotidiano.

Levando em consideração a ênfase dos autores Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2010), quando nos chamam a atenção para a importância de se considerar as diferenças entre os trabalhos orais e escritos, ressaltamos aqui, que reconhecemos a importância e legitimação do texto oral, porém a essência desse trabalho se configura em uma finalidade de produção escrita. A oralidade nesse viés é trabalhada como apoio a criação para o texto escrito, tendo como instrumento pedagógico para essa criação a utilização dos jogos de improvisação para o teatro de Viola Spolin[2].

Panorama da Linguística textual

A ciência da Linguística está dividida entre duas correntes: a linguística formalista e a lingüística funcionalista. Desde os primeiros estudos de Ferdinand Saussure no século XX, mais precisamente nos primeiros 16 anos do século XX, até os estudos mais contemporâneos acerca da linguística, muito se refletido sobre essa área do conhecimento. De acordo com os estudos de Mário Eduardo Martelotta, (2010), o paradigma funcionalista nasceu no estruturalismo americano, a partir dos estudos de Dik e Halliday, nos anos de 1960, trazendo uma nova abordagem para esse campo do conhecimento: a língua sob o ponto de vista social, no qual o uso da língua passa a ser o foco principal, e não mais a língua como forma, como sistema.

[2] Viola Spolin, estudiosa sobre os jogos teatrais para o ensino das artes cênicas, focalizando o "jogo" como uma perspectiva de ensino para crianças e adolescentes, a autora desenvolveu técnicas para trabalhar o jogo teatral na sala de aula.

Entretanto, esse pensamento não nega a forma, ele admite a interação entre a forma e a função, mas, por outro lado, entende que o uso (a função) da língua determina a forma. Com essa corrente, simultaneamente, surgem várias outras abordagens, as quais compartilham da mesma premissa de que o uso (a função) da língua determina a forma. E nessa trilha encontramos a Teoria da Enunciação, Teoria da Conversação, Linguística Funcional, Análise do Discurso, a Pragmática Textual e a Linguística Textual, entre outras.

A Linguística Textual (LT), portanto, surge a partir da ruptura do Estruturalismo, cujo motivo se refere ao foco do estudo que foi direcionado não mais somente a forma, ao sistema, mas ao sentido, e posteriormente ao uso (a função) da língua em seu contexto. Essa corrente se preocupa com o processo comunicativo entre o autor, o leitor e o texto dentro de um contexto. A interação entre essas três partes define a textualidade de um texto. De acordo com Martelotta (2010), a Linguística Textual começou a se desenvolver na Europa no Séc. XX, durante a década de 1960, a partir do desenvolvimento da teoria funcionalista, e posteriormente, se difundindo por estudiosos de vários países da América.

E quanto ao conceito da lingüística textual Jean-Michel Adam entende que, "a linguística textual concerne tanto em à descrição e à definição das diferentes unidades como as operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados." (ADAM, 2008, P. 63) e "tem como tarefa detalhar as relações de interdependência" que fazem de um texto uma rede de determinações. (WEINRICH, 1973, P. 174 apud ADAM, 2008, P. 63) E no ponto de vista técnico, Luiz Antônio Marcuschi define a Linguística Textual como "o estudo das operações lingüísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso." (MARCUSCHI, 2008, p. 73)

Mariangela Rios de Oliveira In Martelotta (2010) dedicou grande parte de seu olhar ao objeto de estudo (o texto). Segundo a autora, "um dos maiores desafios para a lingüística textual é exatamente definir o seu objeto de estudo – o texto." (MARTELLOTTA, 2010, p. 193). Adam (2008) e Koch (2003) também parecem trilhar esse caminho no que se refere às investigações desta disciplina a partir das transformações conceituais a cerca das várias concepções do texto ao longo do tempo. E seguindo esse caminho, podemos observar o processo de transformações ocorridas no foco dos interesses dos linguistas textuais.

Inicialmente podemos observar que o foco de interesse dos estudiosos estava direcionado para a "pragmática transfrática", na qual os fenômenos eram investigados no

campo sintático-semântico dentro de um olhar de enunciados ou sequência de enunciados. Um período ainda muito preso a concepção estrutural da gramática, como também na gramática gerativa. O texto ainda era entendido como um conjunto de regras para uma boa construção textual. O texto, nesse aspecto era visto "...em termos de unidade menores – como palavra, frase ou período – no entendimento de que as relações textuais são muito mais do que um somatório de itens ou sintagmas." (MARTELOTTA, 2010, p. 193)

A partir dos anos de 1980, há uma mudança muito significativa, na qual o texto passa a ser concebido como uma unidade linguísitica. E conceber o texto como uma unidade é entender o texto não mais reduzido a uma análise sintático-semântico, mas sim a um conjunto de elementos interdependentes que se completam. O estudo nesse momento está centrado na relação textos/usuários.

Seguindo esse caminho chegamos à situação atual da linguística textual exposta por Koch (2003), na qual o texto é percebido à luz sociocognitivista. Nessa ótica, o texto passa a ser concebido como processual e dinâmico no momento em que a produção e compreensão do texto fazem parte da construção dos sentidos em que o texto e seus usuários dialogam concatenamente. E consequentemente, o texto recebe "o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita..." (KOCH, 2003, p. 151), chegando a entender, através do estudo do texto – seu objeto de estudo – a Linguística Textual como uma ciência multi e transdisciplinar.

O texto na sala de aula

Através da produção de um texto, podemos identificar várias características de seu autor, como por exemplo, aspectos de sua cultura, de suas experiências, suas crenças, que muitas vezes, não estão impressos de forma explícita dentro do texto. Pensamento sintetizado nas palavras de Regina Celi M. Pereira, quando ela faz uma reflexão sobre o ato da escrita, "mostra-me o que tu escreves, que eu te direi quem és, onde estás, o que queres…" (PEREIRA, 2012), parafraseando o provérbio popular da cultura brasileira "diz-me com quem tu andas, que te direi quem és". Ao refletirmos sobre os valores que vestem um texto percebemos o quanto é importante desenvolver a competência da leitura e escrita, uma vez que através dessa capacidade (do autor ou do leitor) é possível refletir, seduzir, instigar, manipular, controlar uma cadeia de pensamentos e ações.

Segundo Koch, o conceito da Linguística Textual na atualidade deve ser entendida como "uma ciência multi e transdiciplinar ao observarmos que o texto é um evento multifacetado, advindo das práticas de interações sociais." (KOCH, 2003, p. 151). Entender a Linguística

Textual como uma ciência inter e transdisciplinar, é percebê-la presente em várias outras áreas do conhecimento como a psicologia, antropologia, sociologia, etc., e o seu objeto de estudo (o texto) multifacetado como múltiplas faces estudadas entre diferentes áreas e discursos diversos.

Oliveira In Martelotta, debruçado no pensamento de Fávero e Koch, entende que o texto é uma "unidade básica, aquilo que as pessoas têm a declarar umas às outras... (...)... nas mais diversas formas de comunicação." (MARTELOTTA, 2010, P.194). Koch compreende o "texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais" (BEAUGRANDE, 1997, apud KOCH, 2003, p. 154). Trazendo esse pensamento para a esfera educacional, refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita e nos remetemos a nossa prática na sala de aula, pois se assim concebemos o texto, devemos esquecer aquelas velhas redações, nas quais trabalhávamos os "tipos textuais" (narração, descrição e dissertação) com a preocupação na correção sintático-morfológica, esquecendo-nos de focar o ensino da leitura e escrita como base para uma boa "comunicação e expressão" de pensamentos, ideologias, levando em conta a interação sociocognitivista das pessoas.

Ao se pensar o ensino da leitura e escrita devemos nos apoiar no pensamento de que essa competência deve ser o suporte para que o indivíduo seja capaz de ler, refletir e recriar o mundo que o cerca; que essa competência liberte-o ao ponto de criar suas próprias idéias acerca do mundo no qual ele está inserido. O texto, sob essa ótica pode ser entendido como "...modelos sobre mundos, isto é, sobre complexos de estados de coisas estruturados e selecionados sob dada perspectiva. Em outras palavras, é por meio de textos que tais mundos são criados (ou a cada nova recepção e reprodução, recriados)" (ANTOS, 1997, apud KOCH, 2003, p. 156). Refletindo sob essa ótica Koch afirma que "os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo" (KOCH, 2003, p. 157). Esse pensamento de Koch nos mostra uma outra perspectiva: ao pensarmos o texto como formas de cognição social nos faz entender que o texto torna-se um produto coletivo a partir de vários devaneios reflexivos sobre diversos aspectos que constituem a sociedade (econômico, social, cultural, etc.) dentro de uma cognição de mundo para e das pessoas. Quando Koch entende que o texto é multifacetado, um "fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem." (KOCH, 2003, p. 157) nos mostra indícios da concepção de que o texto é um produto (fruto) construído a partir da interação de vários outros textos expressos neles conhecimentos e linguagens diversas a cerca da comunidade, da sociedade, do mundo dos atores sociais.

Bronckart (2001), nos chama atenção no que se refere a necessidade de se analisar o texto sobre vários aspectos, quando ele entende que "os textos são um objeto legítimo de estudo

e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos" (BRONCKART, 2001, apud MARCUSCHI, 2008, p. 221). Porém, na práxis dos professores, muitas vezes, essa análise fica apenas no âmbito do estudo tradicional da gramática, priorizando a estrutura da palavra, da frase e períodos, esquecendo dos aspectos semânticos, contextuais, sociais, interacionais, sociocoginotivistas, os objetivos dos discursos e enunciativos de um texto.

E conceber o texto à luz sociocognitivista. é entendê-lo como processual e dinâmico no momento em que a produção e compreensão do texto fazem parte da construção dos sentidos em que o texto e seus usuários dialogam concatenamente. Isso nos faz perceber que ao nos transportarmos para uma sala de aula, devemos primeiramente oferecer várias fontes de conhecimento, tanto na questão do tema a ser trabalhado, como nos gêneros textuais, pois além de trabalharmos com os alunos os gêneros já praticados ou conhecidos por eles, é necessário ampliar esse leque, ressaltando a precisão da escolha de cada gênero de acordo com o sentido do discurso intrínseco na comunicação a ser realizada. Nesse prisma trazemos o pensamento de Dolz e Schneuwly (2004) que entende gênero textual como um instrumento metodológico para o ensino da língua. Esta reflexão do gênero textual perpassa pela compreensão de texto como instrumento metodológico, porém não mais apenas no sentido morfossintático, mas principalmente nos usos da língua, na análise do texto sob a ótica da Análise Linguística. E de acordo com Marcia Mendança Análise Linguística 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/escrita, de produção de texto oral e escrito e de análise e sistematização dos fenômenos lingüísticos." (MENDONÇA, 2006, p. 208)

Confluindo com os pensamento de Schneuwly e Dolz (2004) e de Marcia Mendonça (2006), entendemos que sendo o texto um instrumento metodológico para o ensino da língua, e portanto, para o ensino da leitura e escrita, se faz necessário uma perspectiva metodológica que contribua para o desenvolvimento dessas competências linguísticas no indivíduo, que o capacite a usar a língua de forma precisa aos seus discursos enunciados. Afinal, todas as estratégias planejadas pelo educador tem como objetivo básico que o estudante desenvolva as habilidades da leitura e da escrita e que de forma autônoma ele possa escrever sua própria história.

O texto oral e escrito nas sequências didáticas

Afluindo com o pensamento de Luiz Antonio Marcuschi, “a oralidade e a escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas.” (MARCUSCHI, 2010, p. 37) Partindo dessa concepção, este estudo não se deita por sobre essa visão dicotômica, muito menos na supremacia cognitiva do texto escrito ou do texto falado, mas de uma complementaridade entre as duas práticas, haja vista que “ a oralidade nunca desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa.” (MARCUSCHI, 2010, p. 36) Em discursos de várias áreas das atividades humanas está presente de forma significativa a relevância do texto oral e do texto escrito.

Destacamos, no entanto, que o tratamento dispensado nessa explanação está calcado no texto escrito, mas de forma complementar, e até essencial à produção textual, a contrapartida fundamental da oralidade. Cientes das particularidades dessas duas práticas, como também dos processos da produção, nos debruçamos sobre o pensamento de que seja possível trabalhar com a oralidade e a escrita em um mesmo gênero textual dentro do universo escolar, como por exemplo, o texto teatral, entre outros.

Quanto a passagem da oralidade para a escrita, de acordo com Marcuschi, essa passagem “vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.” (MARCUSCHI, 2010, p. 47) Dessa forma, entendemos que podemos trabalhar a prática oral para a evolução da prática escrita ou o exercício inverso, dependendo do objetivo que se almeja alcançar no aprendizado da língua. Afinal, quando crianças, exercitamos o texto falado primeiramente para depois, na escola geralmente, exercitarmos o texto escrito, momento este que a evolução do aprendizado das duas práticas depende da conexão dos dois exercícios.

Para Dolz e Schneuwly “uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (2004, p. 82) E tem como finalidade “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.” (2004, p. 83)

Contrária ao pensamento naturalista, preocupando-se mais do “fazer” e impressionista, com a “impressão/visitação do objeto”, este procedimento se caracteriza como uma “perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes

grupos de aprendizes" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 93), muitas vezes dentro de uma turma de determinado ciclo/série escolar. Além da diversificação dos grupos dentro de um mesmo grupo maior (turma), há também a heterogeneidade particular de cada aluno nesses diversos grupos de uma mesma esfera. De acordo com Dolz e Schneuwly, "a modularidade" deve ser associada à diferenciação pedagógica, uma vez que

> (...) as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 93)

Confluindo com o pensamento dos autores acima referenciados, entendemos que o professor ao planejar uma sequência didática, deve fazer uma pesquisa criteriosa para a seleção das atividades, adaptando-as e/ou transformando-as de acordo com o perfil de cada turma, de cada grupo de alunos e de certos números de alunos dessa turma ou grupos. Pois uma sequência didática não pode ser emprestada ou copiada como uma receita de bolo ou um manual de instrução, cada sequência é construída de acordo com as dificuldades e características de um determinado público, portanto única. Ressaltando ainda, que a escolha do gênero a ser trabalhado é um dos pontos fundamentais desse planejamento

Construindo e contando histórias: uma experiência

Uma turma do 4º ano do ensino fundamental apresentando grande dificuldade na compreensão da importância na utilização dos sinais de pontuação para a comunicação precisa da informação. Contos, fábulas, poemas, são gêneros já trabalhados e conhecidos por este público, uma vez que são muito explorados por várias perspectivas de ensino. Mesmo assim a dificuldade de entender a necessidade e a função de cada sinal de pontuação ainda se configurava numa problemática para essas crianças. A escola por outro lado abriga vários projetos relacionados a uma educação para a vida, explorando conteúdos ligados a educação no trânsito, violência, drogas, sem com isso perder o caráter lúdico tornando a abordagem desses temas mais leves. A escolha do texto teatral como gênero textual se deu por ser ele constituído de elevada importância dos sinais de pontuação para a interpretação dos atores, e também, pelo fato da atração que as crianças tem em relação aos jogos e ao faz de conta dos jogos de improvisação.

Baseado no modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly, procuramos construir uma sequência didática que atendesse as características e necessidades e/ou dificuldades desses respectivos alunos. E de acordo com a estrutura da sequência referenciada dividimos este estudo em 04 etapas: a apresentação da situação, produção inicial, os módulos e a produção final.

Apresentação da situação

A apresentação da situação é "o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada." (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 84) Nesta etapa foi trabalhado primeiramente a proposta do gênero a ser explorado, suas características, públicos desejados e procedimentos de execução, e segundamente os conteúdos explorados no gênero escolhido.

A execução do planejamento iniciou-se com uma roda de conversa com os alunos sobre a proposta de elaboração coletiva de um texto escrito (texto teatral) para ser encenado pelo grupo, explorando os sinais de pontuação como a virgula, o ponto final, o parêntese e o travessão, entre outros. Em um segundo momento, contemplamos alguns exercícios do livro didático, explorando os sinais de pontuação, seguido de discussão. Para que os alunos conhecessem a estrutura e se apropriassem da linguagem, foi apresentado a eles leituras de fragmentos do textos teatrais infantil como "Pluft, o fantasminha" e o "O Rapto das Cebolinhas" de Maria Clara Machado e da "A Batalha da Vírgula contra o Ponto Final" de Tarcísio Pereira, como também de vídeos de algumas cenas dos referidos textos, seguidas de discussão, sempre observando a importância dos sinais de pontuação na precisão da informação comunicada no texto.

Dentre os exercícios, trabalhamos inicialmente com as frases impressas nas embalagens das balas, como "Eu odeio você longe de mim". Após leitura dessa frase foi promovido uma discussão sobre o sentido da frase ou o que quer dizer o autor? O autor ama ou odeia alguém? Qual seria a pontuação correta se o aluno amasse ou odiasse uma pessoa a quem se destina o discurso?

Logo após essa primeira etapa de compreensão de frases, a partir da análise dos sinais de pontuação, partimos para exercícios um pouco mais complexos e, dentre alguns textos propostos no livro didático adotado pela escola, trabalhamos "A herança"[3], de tradição popular

[3] Texto retirado do livro didático adotado pela escola: VASCONCELOS, Adson. Aprender Juntos Português. 4º ano: ensino fundamental. 2ª ed. São Paulo: Edições SM. 2008.

> Muitos e muitos anos atrás, um homem muito rico, sentindo que ia morrer, pediu papel e caneta e escreveu rapidamente: Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais ao alfaiate nada aos pobres. Ele nem teve tempo de pontuar, mal acabou de escrever, morreu. A irmã que morava distante, apareceu no velório, copiou o texto e pontuou assim: Deixo meus bens à minha irmã. Não ao meu sobrinho. Jamais ao alfaiate. Nada aos pobres. (VASCONCELOS, 2008, p. 226)

Após a leitura e discussão do texto, o exercício propunha alguns questionamentos como: De acordo com a pontuação feita pela irmã, quem receberia a fortuna? Inconformados o sobrinho e o alfaiate também resolveram pontuar o texto. Como eles escreveriam o texto? O caso foi parar no tribunal. Depois de analisá-lo, o juiz doou a fortuna do homem rico aos pobres da cidade. Como o Juiz pontuou o texto? O que essa história mostra sobre a pontuação?

Produção Inicial

Nesse segundo momento os alunos, a partir dos conhecimentos apresentados na primeira fase, tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito de acordo com o gênero exposto, revelando a apreensão e representação da atividade. A partir dessa primeira produção passamos a intervir, baseado nas capacidades e dificuldades dos alunos apresentadas de forma significativa.

Nessa etapa buscamos a construção do texto teatral escrito a partir da elaboração oral de um jogo de improvisação, pautando a relevância dos discursos da interpretação do texto oral improvisado. Essa preparação do texto foi calcada nos fundamentos metodológicos do ensino das artes cênicas voltados para crianças e adolescentes de Olga Reverbel e Viola Spolin[4].

Começamos por uma divisão da turma em grupos de cinco alunos; a cada grupo foi entregue a tarefa de improvisar uma cena do tema sorteado pelo grupo (produção de texto oral). A partir da filmagem da encenação improvisada (produção oral), bem como a transcrição do texto oral para o escrito realizada pela professora e entregue aos alunos, foi discutido com cada equipe alguns aspectos, como a entonação da voz colocada nas cenas com relação a mensagem transmitida no texto, a utilização de alguns sinais de pontuação, analisando a funcionalidade dos mesmos dentro do discurso do texto. Após essa análise preliminar, cada

[4] As autoras, em seus estudos sobre a Metodologia para o ensino das artes cênicas, compreende o "jogo" como a base para o processo de ensino-aprendizagem. Elas tem dedicado boa parte dos seus estudos a prática das relações entre teatro e educação.

grupo produziu o texto escrito resultante do jogo de improviso teatral, observando as orientações a respeito da estrutura e discurso do gênero, o qual foi analisado pela professora servindo de bússola para o caminho da aprendizagem a ser traçado.

A análise das produções orais e escritas dos alunos orientada pelos critérios expostos na apresentação da situação permitiu uma avaliação precisa, apontando para as dificuldades dos alunos, as quais foram destacadas nesse processo de ensino. Confluindo com esse estudo, Dolz e Schneuwly entendem que "a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor." (2004, p. 86) De acordo com os referidos autores podemos entender que esta fase configura em um diagnóstico para a construção da próxima etapa: os módulos.

Os Módulos

Nessa terceira fase, passamos a trabalhar isoladamente os "problemas" surgidos na primeira produção dos textos, oferecendo ao educando ferramentas necessárias para superá-los. Os módulos, desse modo, funcionam como um tratamento mais direto e específico nos problemas indicados nas primeiras avaliações diagnósticas. Dessa forma, procuramos estudar as maiores dificuldades apresentadas na produção inicial de cada equipe, como: expressar nos textos os conteúdos propostos pelo grupo; confusão da aplicação da vírgula e do ponto final; introdução de argumentos; compreensão da aplicação da rubrica no texto teatral.

De acordo com Dolz e Schneuwly "o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero." (2004, p. 88) Sendo assim, a elaboração dos módulos seguiu de forma, contínua, colaborativa e complementar, nos quais foram distribuídas as ações pedagógicas de acordo com a necessidade apresentada nos processos de produção dos textos, como se segue no quadro abaixo:

1º Modulo	2º Modulo	3º Modulo
1 - Observaram se os conteúdos propostos pelo grupo estavam contemplados no texto; 2 - Buscaram informações mais precisas relacionadas	1 – Observaram se as características do texto estavam coerentes com a estrutura do texto teatral; 2 - Observaram se os sinais de pontuação estavam	1 - Introduziram e/ou reorganizaram argumentos; 2 - Observaram se os sinais de pontuação estavam expressando a informação desejada, de acordo com a

ao tema explorado em cada texto; 3 – Selecionaram as informações mais importantes para a criação de argumentação do discurso do grupo; 4 – Observaram se a estrutura do texto estava coerente com o gênero proposto; 4 – Analisaram se o texto contemplava o público e/ou finalidade, observando a tipologia da estrutura do texto;	expressando a informação desejada, no que se refere, principalmente, ao uso da vírgula e do ponto final, uma vez que os alunos apresentaram grandes dificuldades no emprego desses sinais. 3 – Analisaram se o texto contemplava o público e/ou finalidade, observando a tipologia da estrutura do texto;	entonação da voz e expressão do sentido do texto. Ex: travessão, exclamação, interrogação, parênteses, reticências, etc. 3 - Observaram se os tempos verbais estavam coerentes com a função do tipo e do plano do texto. 4 - Fizeram uma revisão geral do texto, observando a grafia das palavras, corrigindo-as quando necessário.

Produção final

A produção final se configura, como o próprio termo já propõe, na produção final do texto. Ao passar pela sequência dos módulos, os alunos vão reescrevendo o texto a partir do desenvolvimento dos conhecimentos listados em cada atividade. E nessa etapa, é importante que "o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em sala e que devem servir como critérios de avaliação." (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 91) tanto para os alunos como para o professor.

Confluindo com o pensamento de Dolz e Schneuwly, quando ele entende que "a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas." (2004, p.91), após todas as correções feitas pelas próprias equipes, trocaram-se os textos entre equipes diferentes, onde cada uma avaliou a produção de outra, explorando os pontos fortes dos textos.

Essa avaliação foi realizada de forma coletiva, na qual os alunos usaram uma linguagem "técnica" do conteúdo estudado, baseada nos critérios de uma lista contendo cada conteúdo discutido, debatido, apreendido – "*lista de constatação*" de Dolz e Schneuwly (2004, p. 91). A referida avaliação esteve contida em uma visão mais ampla da avaliação somativa, na qual está "assentada em critérios elaborados ao longo da sequência..." (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 91) permitindo assim, a observação das aprendizagens efetuadas, o planejamento da continuidade do trabalho e os eventuais retornos a questões mal compreendidas.

Algumas Considerações

A partir dessa experiência, foi possível observar que essa metodologia também é muito eficaz na práxis do ensino fundamental I. Os alunos não apenas narraram ou explicaram algo, mas principalmente argumentaram em suas produções de acordo com as próprias concepções.

Destacamos ainda, a reflexão da relação da oralidade e da escrita como práticas com especificidades distintas, porém complementares no exercício da aprendizagem e apropriação da língua, uma vez que nesta investigação, apesar de resultados parciais, observamos que a na práxis do texto dentro da esfera escolar é possível que uma seja suporte para a outra, sem que apenas uma seja suprema.

Outra questão a ser considerada refere-se a contribuição das artes cênicas para o desenvolvimento dessa atividade, uma vez que a partir dos jogos de improvisação teatral orientados por temas diversos, os educandos produziram textos teatrais, os quais foram encenados na sala de aula e posteriormente no intervalo para outros alunos e na reunião de pais. Durante o desenvolvimento desta ação, podemos observar crianças analisando os textos produzidos, verificando a importância dos sinais de pontuação para a comunicação precisa de seu discurso, como também comparando a produção de seus textos com fragmentos de textos teatrais já consagrados na literatura brasileira. Ressaltamos ainda, como resultado parcial desse estudo, o amadurecimento da autonomia e competência da escrita e da oralidade dessas crianças autores através da produção textual e encenação de seus textos, além de destacar o interesse e a motivação que estas crianças desenvolveram pela leitura.

A partir desta reflexão inicial, observamos que os participantes desta experiência tornaram-se mais motivados ao hábito da leitura e da escrita, sem mais expressarem em seus semblantes o cansaço, o desânimo e o desinteresse no momento da prática da leitura e da escrita.

Referências

ADAM, Jean-Michel. ***A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos***. São Paulo: Cortez, 2008.

DOLZ , J. e SCHNEUWLY, B. ***Gêneros orais e escritos na sala de aula***. /Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. ***Desvendando os segredos do texto***. São Paulo: Cortez, 2003.

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

____. ***Da fala para a escrita: atividade de retextualização***. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.) ***Manual de Linguística.*** 1ª Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDONÇA, Márcia. (org.), BURZEM, Clécio e KLEIMAN, Ângela B. ... [et al]. ***Português no ensino médioe formação do professor.*** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REVERBEL, Olga. ***Jogos Teatrais na Escola.*** *São Paulo: Editora Scipione, 2002.*

SPOLIN, Viola. ***Improvisação para o teatro***. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VASCONCELOS, Adson. Aprender ***Juntos Português. 4º ano: ensino fundamental.*** 2ª ed. São Paulo: Edições SM. 2008.

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: UM ESPAÇO PARA A REFLEXÃO E A PRÁTICA

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)

RESUMO: Pensar acerca dos gêneros do discurso na formação inicial de futuros professores implica refletir sobre as práticas de leitura e escrita que estes vivenciam no espaço de sala de aula durante seu período de formação para o magistério. Na presente comunicação, objetivamos refletir sobre o ensino da produção de texto para professores de língua estrangeira em situação de formação inicial. Pretendemos, pois, fazer um relato de nossa experiência docente no que tange ao ensino da produção textual, tendo em vista os pressupostos teóricos formulados por Cassany (1998) e por Cassany, Luna e Sanz (1994) para os processos de escrita em aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), além de revisitarmos o conceito de gênero discursivo. Nosso interesse resultou das leituras feitas dos documentos oficiais que orientam a atuação docente, entre os quais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), sobre o processo de ensino e aprendizagem de ELE no ensino Fundamental e Médio, os quais apontam para a necessidade de que as práticas de leitura e de produção de texto estejam fundamentadas na perspectiva de gêneros discursivos. Nesse contexto, apresentaremos a proposta didático-pedagógica que utilizamos no trabalho com o gênero *reportagem* ao ministrarmos a disciplina "Produção de Textos em Língua Espanhola", tendo em vista nossa opção de enfocar um gênero que facilitasse aos alunos a leitura e a escrita em língua estrangeira e que, além disso, fosse significativo para eles. O trabalho realizado a partir da perspectiva adotada demonstrou um resultado satisfatório em que se pode constatar uma ampliação da competência discursiva dos estudantes envolvidos.

Palavras-chave: Gêneros, ensino, língua estrangeira.

Introdução

Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre o uso dos gêneros textuais na formação inicial de professores de língua estrangeira, considerando-se as implicações das práticas de leitura e escrita que os alunos vivenciam para a sua futura atuação docente. Com esse fim, examinamos as estratégias que os professores formadores utilizam a fim de contribuir para que os acadêmicos em formação estejam aptos a atuar na docência, pautados pela abordagem do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula de língua estrangeira.

Embora muito já se tenha dito sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, ainda é comum encontrarmos situações em que os professores optam por um trabalho meramente instrumental da língua, isto é, com

foco prioritário na gramática, na sistematicidade linguística. Uma questão que se faz sentir, dentro desse quadro, é a que nos remete às motivações dos professores para seguirem com um ensino baseado prioritariamente numa perspectiva gramatical, quando os próprios documentos que se propõem a nortear o trabalho docente, a exemplo dos PCNs, e das OCNEM, enfatizam claramente sua opção por um viés sócio-discursivo da linguagem.

Vale ressaltar que o presente texto constitui uma reflexão inicial sobre o trabalho docente durante a formação inicial de futuros professores de espanhol como língua estrangeira, tendo em vista os impactos dessa formação no desempenho profissional dos docentes. Para fins de exposição do presente trabalho, trataremos inicialmente de alguns aportes teóricos sobre o ensino da produção escrita em classes de ELE, da concepção de gênero e sua relação com o ensino e, por fim, passaremos a apresentação de um relato de experiência do trabalho com gêneros textuais em disciplinas da graduação em Letras (Português/Espanhol).

1. Considerações sobre o ensino da produção escrita de ELE: o que dizem os PCNs e as OCNEM?

Examinaremos, primeiramente, como determinados documentos oficiais, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCNEM) tratam acerca do ensino da produção escrita, com ênfase para o processo de ensino e aprendizagem de ELE. Em seguida, delinearemos algumas considerações a respeito do trabalho com os gêneros textuais durante a formação de futuros professores de língua(s).

A possibilidade de inserção de uma segunda língua no ensino médio abre espaço para o ensino de outros idiomas, como o espanhol, o italiano, o francês, o alemão etc., devendo a escolha por um ou outro idioma ter em conta as reais necessidades dos estudantes. Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades e competências nesse nível de ensino torna necessário promover um deslocamento do ensino tradicional, centrado na tentativa de levar o aluno a falar, ouvir, ler e escrever a partir do domínio das regras gramaticais, para uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Nesse sentido, a necessidade do aluno de desenvolver sua competência comunicativa em LE, significa que ele deverá ser capaz de:

> saber distinguir entre as variantes linguísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar; compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreender em que medida os enunciados refletem a forma

> de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita) [...] (PCNEM, 2000, p. 28)

Por essa ótica, a produção escrita deve ser trabalhada dentro de uma perspectiva pragmática, ou seja, que possibilite ao aluno reconhecer e produzir diferentes gêneros textuais adequados a situações específicas de comunicação.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), por sua vez, preconizam que se devem desenvolver no Ensino Médio, as habilidades de leitura, a prática escrita e a comunicação oral por meio de propostas contextualizadas de atividades em sala de aula. Também encontramos nesse documento, a concepção de escrita como uma tecnologia a ser adquirida no processo de letramento, dado ao fato de que se trata de algo feito com instrumentos, como tinta, caneta e papel, frutos da invenção do homem no desenvolvimento de suas capacidades naturais.

Tal entendimento implica em uma reatualização da concepção de escrita como a que pode ser encontrada no texto das OCNEM (2006, p. 100), transcrito a seguir:

> Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma prática sociocultural, ou, melhor dizendo, uma série de práticas socioculturais variadas.

Como podemos depreender, trata-se, de considerar a escrita não como uma tecnologia universal, já que esta não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários, isto é, ela não acontece num vácuo cultural e histórico, mas de considerar a necessidade de promover em sala de aula a produção de uma escrita significativa e contextualizada que objetive a preparação dos alunos para um desempenho produtivo no uso da língua estrangeira em diferentes contextos comunicacionais. Dessa forma, as atividades de escrita podem ser vinculadas às de leitura e, ainda, relacionadas com variadas formas de abordagem dos recursos linguísticos que podem ser trabalhados tanto de forma escrita, quanto oralizada em sala de aula.

Segundo as OCNEM (2006, p. 127), essas orientações específicas para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, no Ensino Médio,

devem-se à sanção da Lei no. 11.161 (5/08/2005) que torna obrigatória a oferta dessa disciplina, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino, sendo facultada no currículo da 5ª à 8ª série (hoje, 9ª série) do ensino fundamental. Quanto ao ensino da produção escrita, vejamos o seguinte objetivo assinalado pelas OCNEM (2006, p. 152),

> o desenvolvimento da *produção escrita*, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias[5] e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.

Considerando-se a relevância da produção escrita pelas razões expostas, torna-se fundamental que a produção escrita ocupe de fato um espaço central durante a formação de futuros profissionais do ensino de línguas, uma vez que se espera desse profissional uma postura acorde com o proposto em documentos oficias como os que ora examinamos. Dentro desse quadro, a experiência que nos propomos a relatar, poderá contribuir, já que lança um novo olhar sobre essa realidade.

2. A produção escrita em língua estrangeira: reflexões acerca de um processo

A problemática em torno do ensino da produção escrita em sala de aula tem ocupado um espaço central nas discussões em torno do ensino de língua, seja de língua materna, seja de língua estrangeira. No entanto, a abordagem tradicional ainda parece predominar nas práticas docentes, não obstante as orientações preconizadas nos documentos oficiais, a exemplo dos PCNs, e do grande número de pesquisas publicadas que atestam as dificuldades que os aprendizes sentem quando precisam usar a língua em situações reais de comunicação. Embora tal compreensão seja amplamente reiterada, ainda se faz sentir o desafio de mudar as práticas docentes no tocante ao ensino dessa habilidade em particular. Nesse sentido, consideramos pertinente a divulgação de pesquisas e de experiências positivas realizadas em sala de aula, com vistas a contribuir para facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa de aprendizes de LE.

Observamos em nossa experiência docente que ainda nos defrontamos com uma resistência dos alunos em participarem ativamente nas aulas de produção escrita. Nascimento e Abreu (2012, p. 2) argumentam que, essa reação acontece porque,

> não raro, deixamo-nos levar por uma concepção tradicional e conservadora de como deve ser a prática escrita em sala de aula: os alunos produzem textos porque tal atividade forma parte de sua vida escolar, cabendo aos professores a mera tarefa de avaliá-los com o objetivo de verificar se estes contém algum tipo de erro (ortográfico, léxico, sintático, etc.). Tal forma de atividade, tradicional e recorrente em contexto escolar, não se mostra atrativa aos alunos por não deixar espaço para que façam um uso criativo da escrita e por carecer de uma funcionalidade para além dos muros da escola.

Conforme observa Carmagnani (1999), em sua pesquisa sobre as atividades de produção escrita em língua estrangeira produzidas em ambiente escolar, estas concentram-se, na maioria das vezes, em atividades de cópia, as quais partem quase sempre de modelos preestabelecidos de textos. Além disso, as atividades, quando existentes, visam a instrumentalizar os alunos, preparando-os para exames de proficiência ou de redações em concursos. Segundo a autora, ao propor-se a ensinar a escrever, não se transcendem os objetivos imediatistas que, por sua vez, não afastam o aluno do papel de "re-produtor". Carmagnani (1999, p.159) constata que, mesmo em nível superior, a produção escrita em língua estrangeira é, ainda, praticamente inexistente. Segundo a autora, isso se deveria a três dificuldades que relacionamos a seguir.

A primeira dificuldade aponta para a crença do aluno de que ele não escreve porque não conhece totalmente a língua alvo. A crença na possibilidade de apreensão total da língua está em consonância com o entendimento de que a língua é um instrumento e, portanto, pode ser plenamente manipulado desde que se tenha o conhecimento necessário. A nosso ver, essa dificuldade deve ser confrontada pelos professores a quem cabe promover uma sensibilização dos alunos para uma concepção de **língua como forma de interação**, já que mais do que simplesmente expressar idéias, a língua é também uma forma de ação, de interação (e de intervenção) entre interlocutores.

A segunda dificuldade refere-se à existência de certos mitos compartilhados pelos aprendizes de LE, como, por exemplo, a crença de que quando toda a gramática e o léxico da língua meta forem dominados, a produção escrita ocorrerá naturalmente. Tal crença pode estar relacionada à ideia de que aprender uma língua corresponde a aprender as estruturas gramaticais dessa língua. Nesse sentido, Nascimento (2007) observa que segundo Cassany (1998) a falta de competência na escrita em L2 (segunda língua) é causada, em maior medida, pela ausência de processos compositivos do que pela falta de competência linguística em L2. Conforme esse autor, o domínio linguístico da L2 parece atuar como um fator que pode facilitar ou dificultar

o processo de composição do texto, dessa maneira, não podemos entendê-lo como o maior, ou o único responsável pelo êxito ou fracasso na produção escrita.

A terceira dificuldade apontada por Carmagnani (1999) se refere a pouca experiência do aprendiz com o discurso escrito. Para a autora, "o aluno está acostumado a reproduzir; não opina, não se posiciona, não critica. Ele aprendeu que não tem voz e que, portanto, nunca será ouvido" (CARMAGNANI, 1999, p. 164). Consideramos que essa condição do aluno deve-se, em parte, às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Notadamente aquelas que cerceiam a voz dos alunos, quando não se permite a livre manifestação de suas crenças e pontos de vista sobre qualquer que seja o objeto discursivo.

Marcuschi (2003) chama a atenção para o fato de que não se pode esperar que os alunos aprendam naturalmente como produzir os diversos gêneros escritos de uso diário, para tanto, propõe que estes sejam ensinados, observando-se a progressão nos níveis de dificuldade, indo de um gênero mais informal para um mais elaborado. O que se espera, portanto, é que os professores, durante a produção de textos em sala de aula, apresentem aos alunos questões relativas às estratégias de produção escrita, como, por exemplo, as que estão relacionadas ao gênero, o que envolve pensar a natureza da informação (o conteúdo a ser veiculado), o nível de linguagem (formal, informal), além da relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos).

Cassany (1998), ao problematizar diferentes aspectos da produção escrita em língua estrangeira, postula que os docentes devem estar atentos para as diversas funções que a escrita exerce, tanto na comunidade, como na aula de ELE. Para o autor, essas funções podem ser divididas em intra e interpessoais. As intrapessoais subdividem-se em três modalidades: *registrativa, manipulativa e epistêmica* que o pesquisador exemplifica da forma como segue. A primeira, *registrativa,* corresponde às práticas em que o autor escreve para si mesmo com a finalidade de guardar informações, como, por exemplo, as anotações de números de telefone, endereços, compromissos, anotação da tradução de uma palavra desconhecida, etc. Já na *manipulativa*, o autor escreve com o fim de transformar, reescrever, o que acontece, por exemplo, nos resumos de textos, nos apontamentos diversos, nas reformulações, nas anotações explicativas de uma regra gramatical dadas pelo professor, etc. E na *epistêmica*, o autor quer obter novos dados e opiniões, por exemplo, elaborações de hipóteses, objetivos de trabalhos ou, ainda, a preparação de uma exposição.

Quanto às interpessoais, estas subdividem-se em: *comunicativa* e *certificativa.* Na *comunicativa*, o autor pode escrever para um destinatário a fim de lhe dar alguma informação, por exemplo, cartas, notícias, etc. Na *certificativa*, escreve para dar fé a algo, por exemplo,

certificados, escrever uma redação em um exame, etc. Além dessas funções, Cassany (1998) se reporta ainda a uma função *lúdica* da escrita que está relacionada a uma dimensão estética: escrever por prazer, para divertir-se, etc.

Tratando, especificamente, da escrita em aula de ELE, Cassany (1998, p. 10) destaca duas funções básicas que a escrita exerce: em primeiro lugar, a escrita deve ser considerada uma *ferramenta para aquisição linguística*, isso acontece porque muitas das práticas escritas que o aprendiz realiza têm função intrapessoal (por exemplo, o uso de recursos mnemotécnicos, preparação de produções orais e escritas, etc.) e, desse modo, estão relacionadas com o desenvolvimento da competência linguística. Em segundo lugar, a escrita também se constitui como *uma habilidade comunicativa* que os aprendizes podem desenvolver tanto em ambiente acadêmico como em espaços sociais e de trabalho. Conhecer as diferentes funções da escrita pode ajudar ao professor a direcionar suas atividades em sala de aula e para tanto deverá partir da reflexão e do diagnóstico de quais sejam as principais necessidade de seus alunos.

Quanto ao processo de composição, Cassany (1998) assinala três aspectos fundamentais a ser desenvolvido em sala de aula: o primeiro deles, a **planificação**, é o momento em que o aluno elabora a configuração estrutural do seu texto. O autor distingue as seguintes tarefas e momentos relacionados a esse processo: 1) *representação da tarefa*, quando o aluno elabora uma interpretação pessoal do seu objeto discursivo; 2) *estabelecimento do plano de composiçã*o, quando o aluno formula planos, tanto do processo de trabalho, quanto do texto que vai produzir; 3) *geração de idéias*, quando o aluno recupera informações armazenadas na memória referentes ao gênero discursivo e toma nota de idéias a serem incluídas no texto escrito e 4) *organização das idéias*, quando dá origem à primeira versão do texto escrito.

Seguindo-se à planificação, ocorre o processo de **textualização**, em que o aluno elabora linguisticamente, ou seja, em forma de texto escrito, a configuração que dará à mensagem. Cassany (1998) distingue três subprocessos relacionados à textualização: 1) a *referenciação* que corresponde à seleção do léxico, eleição das proposição e das formas de modalização, etc.; 2) as *linearizações* que dizem respeito à transformação das estruturas semânticas em um discurso linear e 3) a *transcrição,* produção física da enunciação escrita, seja manual, seja com o uso do computador.

E, por fim, tem lugar o processo de **revisão** do texto. Nesse momento, o aluno deve avaliar as representações que realizou sobre os propósitos comunicativos, os planos de composição, as idéias sobre o gênero e o leitor. Além desses aspectos, deve-se avaliar às produções intermediárias (os esquemas, os rascunhos e outras versões anteriores à final). Cabe ressaltar que esses processos efetivados durante a construção de um texto, estão perfeitamente

de acordo com a nossa proposta de trabalho com o processo de refacção textual em três versões e que detalhamos no tópico a seguir.

3. A perspectiva do trabalho com gêneros textuais na formação de futuros professores de línguas: relato de experiência

Como vimos, os documentos mencionados (PCNs, OCNEM) apontam reiteradamente para a importância de se propor atividades que levem o aluno a uma compreensão de como se dá a vida em sociedade, nesse sentido, afirmam os PCNs que

> O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL, 1998, p. 16)

Pela proposição feita, em todas as disciplinas que conformam o currículo devem constar atividades que possibilitem ao aluno constituir-se como um cidadão capaz de atuar em prol da construção de uma melhor integração da vida em sociedade. O caminho premente para o desenvolvimento das capacidades que se fazem necessárias para uma efetiva ação social demanda que os sujeitos tenham um efetivo domínio da linguagem, já que esta possibilita as diferentes formas de comunicação e interações entre as pessoas. Esse aspecto também é destacado na parte introdutória dos PCN+ *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*,

> Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa:
> • saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
> • enfrentar problemas de diferentes naturezas;
> • participar socialmente, de forma prática e solidária;
> • ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
> • especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.
> (BRASIL, 2002, p.9)

Para lograr êxito ou como lemos no trecho citado “estar formado para a vida”, os aprendizes precisam ser necessariamente capazes de demonstrar o domínio de competências e habilidades intimamente relacionadas com o uso efetivo da linguagem e não meramente relacionadas com o conhecimento de aspectos gramaticais da língua. Em outros termos, precisará não apenas saber *sobre* a língua, mas, sim *saber a* língua, saber empregá-la de forma adequada nas diferentes situações que a vida em sociedade impõe.

Segundo esse mesmo documento, o objetivo último do professor de língua estrangeira deve ser o de "tornar possível para seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem" (BRASIL, 2002, p. 93). Nessa perspectiva, torna-se crucial que os professores formadores, durante a formação inicial de futuros professores, promovam atividades que forneçam aos estudantes tanto a oportunidade de vivenciarem propostas de trabalhos como as que se espera que ele mesmo execute quando estiverem no pleno exercício da docência, como a de refletir sobre a sua própria prática em serviço.

A partir desse entendimento, passamos a relatar o trabalho que desenvolvemos na disciplina "Oficina de textos em língua espanhola", ministrada a alunos da graduação em Letras (português e espanhol), na UFC. Para o embasamento teórico do nosso trabalho em sala de aula, pautamo-nos em pressupostos de teóricos como Cassany (1998), pesquisador que se dedica a investigar a produção escrita em sala de aula de ELE; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) que preconizam o trabalho com os gêneros textuais na escola, além de autores como Köche e Marinello (2012) e Nascimento (2007) que se voltam para o trabalho com a reescrita, como parte essencial do processo de escrita.

O trabalho desenvolvido em sala de aula apoiou-se na articulação de três estratégias básicas: o trabalho com gêneros textuais, a escrita colaborativa e a refacção textual. Passamos à descrição dos procedimentos adotados.

Conforme lemos nos PCNs "o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem" (BRASIL, 2000, p. 8), dessa forma, se almejamos fomentar uma perspectiva de uso situado e significativo da linguagem entre os alunos de forma a que estes façam opções conscientes na utilização individual dos recursos de linguagem, o trabalho com os gêneros se impõem como condição primordial.

Nesse sentido, as decisões tomadas no encaminhamento da disciplina foram discutidas conjuntamente, por professora e alunos, em sala de aula. A opção deu-se pelo projeto da construção de uma **revista eletrônica**. Vale ressaltar que o trabalho por projetos pode ser considerado como uma das formas mais produtivas de organizar o trabalho didático em classe. De acordo com Jolibert (1994), um projeto pode ser entendido como um trabalho no sentido de resolver um problema, explorar uma idéia ou construir um produto que se tenha planejado ou imaginado, considerando-se que o produto alcançado tenha, necessariamente, significado para quem o executa.

Convém salientar que o trabalho em classe, com base em projetos, possibilita a produção de atividades colaborativas que passam a ter um maior significado para os sujeitos envolvidos no projeto, uma vez que tais atividades são articuladas visando o alcance de um objetivo comum partilhado pelo grupo. Além disso, os sujeitos envolvidos comprometem-se com suas escolhas,

assumindo responsabilidades que envolvem a coletividade e não somente seu compromisso pessoal com o professor.

Após a opção pela produção de uma revista eletrônica, novas decisões foram tomadas, a saber:

1. Quanto aos gêneros a serem produzidos para a composição da revista:

Devido ao pouco tempo da disciplina, apenas 32h/a, optou-se pela produção de um único gênero: *a reportagem*. A revista deveria assim constituir-se de um grupo de reportagens, produzidas pelos próprios alunos, sobre assuntos variados que tivessem como elemento unificador, tratar de temáticas que interessassem, isto é, de forte apelo aos adolescentes e jovens.

2. Quanto à sistemática de trabalho em sala de aula:

Feita a seleção do gênero a ser produzido, outra importante decisão tratou da sistemática de trabalho em sala de aula. O grupo de alunos foi dividido em grupos menores de 3 ou 4 pessoas. Inicialmente, cada grupo selecionou um tema para pesquisar. Em seguida, tais temas foram debatidos e cada grupo justificou porque considerava importante uma reportagem sobre o tema selecionado.

O segundo momento foi dedicado a pesquisas. Todos procuraram reportagens e matérias diversas que tratassem da sua temática, em diferentes meios: livros, artigos, revistas, jornais, etc. Alguns grupos além da pesquisa bibliográfica, também realizaram entrevistas e aplicaram questionários a fim de coletar os dados necessários para seu trabalho.

O próximo passo foi a construção de um planejamento da escrita do gênero, em que se deveria constar o registro de todas as ideias a ser desenvolvidas na reportagem. Seguiu-se, assim, a produção de uma primeira versão da reportagem, que, conforme orientação da professora, foi entregue a um colega para ser avaliada. Dessa forma, todos tiveram acesso aos trabalhos uns dos outros e puderam fazer uma avaliação inicial. Cumprida essa parte, as primeiras versões voltaram aos seus autores de origem, para que uma segunda versão fosse produzida, considerando-se as intervenções e correções realizadas na versão original.

Todos os grupos produziram uma segunda versão da reportagem a seu encargo e entregaram essa nova versão para avaliação da professora. Esta emitiu um parecer sobre os textos produzidos e reuniu-se com cada grupo particularmente para tratar dos problemas encontrados, quer de ordem textual, linguística ou conceitual. Finda essa etapa, os grupos produziram uma terceira versão e passaram a trabalhar na etapa de editoração da revista.

3. Quanto ao veículo de circulação:

A ferramenta *calaméo* foi escolhida para a hospedagem da revista. Trata-se de uma plataforma de publicação de documentos grátis na internet. Os alunos tiveram uma breve oficina de

como trabalhar com a plataforma e um grupo foi encarregado de reunir os trabalhos e publicá-los no meio eletrônico.

Ao final da disciplina, o grupo de alunos participou de um momento de autoavaliação e de avaliação do projeto desenvolvido. Todos foram unânimes em considerar a proposta de construção de uma revista eletrônica motivadora e desafiadora. Embora registrassem as dificuldades vivenciadas durante a coleta de dados e a produção dos gêneros, principalmente no que concerne aos aspectos linguísticos da língua meta, e de se procurar escrever numa linguagem que atingisse o público selecionado, todos disseram haver progredido no entendimento e consequente domínio do gênero abordado, como também, de outros gêneros com os quais tiveram contato durante a execução do projeto.

Considerações finais

Conforme assinalamos em nossa exposição, consideramos o trabalho com gêneros textuais durante a formação inicial de professores de ELE bastante enriquecedor e produtivo uma vez que possibilita ao aluno em formação o domínio dos múltiplos gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais, como também o prepara para o trabalho didático que deverá realizar em sala de aula, ao exercer a docência.

As implicações para o ensino advindas dessa compreensão requer que se tenha em mente a necessidade de se desenvolver uma nova visão de aula e de proposta didática. Nesse sentido, assinalamos a relevância da escrita cooperativa, com ênfase para atividades que fomentem a interação entre alunos e entre estes e professores; o que demanda, igualmente, modificações na postura docente, por meio do distanciamento de uma prática tradicional de ensino que privilegie a análise gramatical.

Destacamos, ainda, o papel desempenhado pela refacção textual como sendo um recurso didático imprescindível no processo de escrita, uma vez que permite ao professor reconstruir o caminho percorrido pelos alunos durante a produção de diferentes textos, e, nessa trilha, reconhecer as estratégias de que este lança mão para efetuar seu projeto dizer. O professor poderá, dessa forma, propor novas estratégias, ou, novos caminhos que possam ser explorados pelos alunos de forma produtiva e criativa. Nessa perspectiva, seguramente, as aulas de escrita efetivamente contribuirão para a formação de profissionais cientes do seu papel de formador de leitores e escritores críticos e proficientes.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (PCN). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio - língua estrangeira (PCNEM). Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCNEM). Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

CASSANY, D. Los procesos de escritura en el aula de E/LE. Sociedad General Española de Librería, S.A. segunda etapa, **Carabela,** p. 5-22, set.1998**.**

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, p. 127-133.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1994

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, A.; MACHADO, A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NASCIMENTO, M. V. F.; **Autoria e posicionamento na produção textual escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará - UFC, 195 p., 2007.

NASCIMENTO, M. V. F.; ABREU, K.F. **A produção de texto na sala de aula de ELE**: alguns enfrentamentos. Anais do II Simpósio Nacional de Texto e Ensino (SINATE), Pau dos Ferros, 2012.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e da escrita. Revista **Trama.** Vol. 8, no. 16. p. 139-152, 2012.

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

O EMAIL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: GÊNERO OU FERRAMENTA DE ACESSO ÀS REDES SOCIAIS?

Anna Raphaella de Lima Marenco (Pós-Letras - UFCG)

1. Introdução

Com o advento das comunicações entre as diversas comunidades, a partir da internet, as distâncias se encurtaram, vivemos, atualmente, no que chamamos de *aldeia global*. Com isso, passou-se cada vez mais a se pensar no uso dessa ferramenta em sala de aula. O grande interesse dos jovens alunos, em *facebook*, *Orkut*, *msn*, *twitter*, entre outros, direcionou o olhar dos profissionais da área de educação para o uso dessas ferramentas de maneira pedagógica.

Esse direcionamento provoca inúmeras indagações, como por exemplo: Será que o uso das redes sociais para fins didáticos torna-se possível e eficaz? ou O corpo docente das escolas públicas ou privadas está preparado para tal empreendimento?. Pensando em responder estas e/ou outras questões, a cada ano são realizadas variadas pesquisas, mas ainda não temos respostas exatas para tais questionamentos.

Foi pensando nessas questões que nasceu a pesquisa ora relatada, cujos objetivos são: (1) Identificar e analisar a sequência didática do gênero textual *e-mail* indicada no livro FTD sistema de ensino: português para o 6º ano das autoras Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan; (2) Apresentar e analisar a proposta da professora da disciplina de Língua portuguesa para a complementação do ensino do gênero *e-mail* na sequência didática apresentada pelo Livro Didático de Português supracitado. A professora-pesquisadora lecionou a disciplina de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede particular da cidade de Campina Grande no ano de 2012, composta por dez alunos. O uso deste livro foi obrigatório, uma vez que este foi adotado por esta escola.

A turma em questão mostrava-se bastante alheia às atividades propostas pela professora, demonstrando um grande distanciamento afetivo, neste caso, o uso da sequência didática apresentada pelo Livro Didático de Português (doravante LDP), com as adaptações feitas pela professora, também visava provocar maior interação entre os sujeitos envolvidos, quais sejam: professor-alunos; aluno-aluno.

Este estudo, portanto, é um estudo de caso com caráter investigativo. O corpus, então, é constituído dos seguintes elementos: de questionário investigativo; do capítulo do livro citado anteriormente e da produção dos alunos enviadas para o *e-mail* da professora da disciplina.

Para isso, foram realizados os seguintes procedimentos: primeiramente, a professora da disciplina aplicou o questionário investigativo, a fim de identificar a afinidade dos alunos com a internet e com a ferramenta *e-mail*. Em seguida, a mesma aplicou a sequência didática proposta no livro, porém modificou a parte final, no que diz respeito à produção textual, uma vez que essa demonstrava certa artificialidade na execução. Por fim, a professora e pesquisadora coletou e analisou os *e-mails* produzidos e enviados pelos alunos, foram cinco produções para um total de 10 alunos. Esse trabalho, portanto, trata-se de uma pesquisa-ação de caráter documental e exploratório realizada com base nos conceitos de interação, de letramento e de escrita como atividade sócio-cognitiva.

2. Fundamentação teórica

Alarcão (2001) define o professor reflexivo como aquele que tem consciência de seu papel formador, ele não apenas reproduz conhecimentos, mas também produz novos, pois toma "consciência da sua identidade profissional". A utilização da sequência didática a cerca do *e-mail* presente no livro, configurou-se como uma necessidade para o grupo de alunos, pois ao tratar esse gênero em sala de aula, a professora considerou a realidade sócio histórica e cultural, a qual os alunos se encontravam.

Ainda, sobre esse aspecto, de acordo com Bazarim (2009), "ampliar os mundos de letramento(s) dos alunos através da escola, antes de tudo é preciso criar condições para a ampliação dos mundos de letramento do próprio professor." (p. 249). A atividade em si, tornou-se um grande empreendimento, tanto para os alunos, quanto para o professor. Para este último, de certa maneira, foi um novo desafio, pois foi a primeira vez que utilizou o gênero, para fins didáticos.

Acreditamos que ao fazer a escolha por este gênero, atendemos aos preceitos posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998). Este documento tem como concepção de linguagem a de *interação social*, que, aplicada ao ensino, visa promover o desenvolvimento do domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, considerando-se a situação social de produção do texto, a partir do uso de gêneros próximos ao aluno, e

buscando o aprendizado sob as perspectivas pragmática, semântica e gramatical. À luz dessa concepção, de acordo com o PCN (1998) o objetivo do ensino é desenvolver as quatro habilidades linguísticas, ler, escrever, escutar e ouvir:

> 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, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (PCNLP, 1998, p.49)

Observando a interação entre os sujeitos envolvidos, podemos afirmar que esta ainda não era a ideal, a professora era nova na escola, e ainda estava conquistando seu espaço como tal. Então a ação de se trabalhar com o gênero *e-mail* pretendia uma melhor reação dos alunos, de forma a atenuar as relações assimétricas. Em relação a isso, Silva (2002) afirma que "A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si." (p. 185).

3. Metodologia

3.1 Natureza e tipo da pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, uma vez que esse tipo de pesquisa consiste em um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2008, p.37).

A pesquisa aqui pretendida tem caráter documental, cuja fonte de dados é, prioritariamente, composta por documentos escritos (MOREIRA; CALEFFE 2006, p. 72). No caso deste estudo, configuram-se como documentos a sequência didática presente no LDP, os questionários aplicados e os *e-mails* produzidos na culminância da sequência didática.

Seguindo, ainda, Moreira e Callefe (2006), podemos afirmar que realizamos uma pesquisa qualitativa com quantificação de dados, pois neste caso exploramos "as características e situações em que dados numéricos podem ser obtidos" E fazemos "uso da mensuração estatística" para explicar dados. (MOREIRA; CALLEFE, op. cit., p. 73).

Desse modo, análise quantitativa dos documentos aqui explicitados, tem o propósito de favorecer a apreciação qualitativa na congruência dos dados. O objetivo é, então, verificar se a proposta da professora conseguiu suprir as necessidades dos alunos quanto ao ensino-aprendizagem do gênero *e-mail* em ambiente escolar. Nesse sentido, a pesquisa aqui relatada também se caracteriza como uma pesquisa-ação, visto que foi gerada uma proposta de intervenção da dinâmica de sala de aula que a professora fazia parte.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

O *corpus* desta pesquisa corresponde a três elementos, quais sejam: Questionário investigativo; Capítulo do LDP; Produções dos alunos enviadas para o *e-mail* da professora da disciplina, citados na sua ordem de execução.

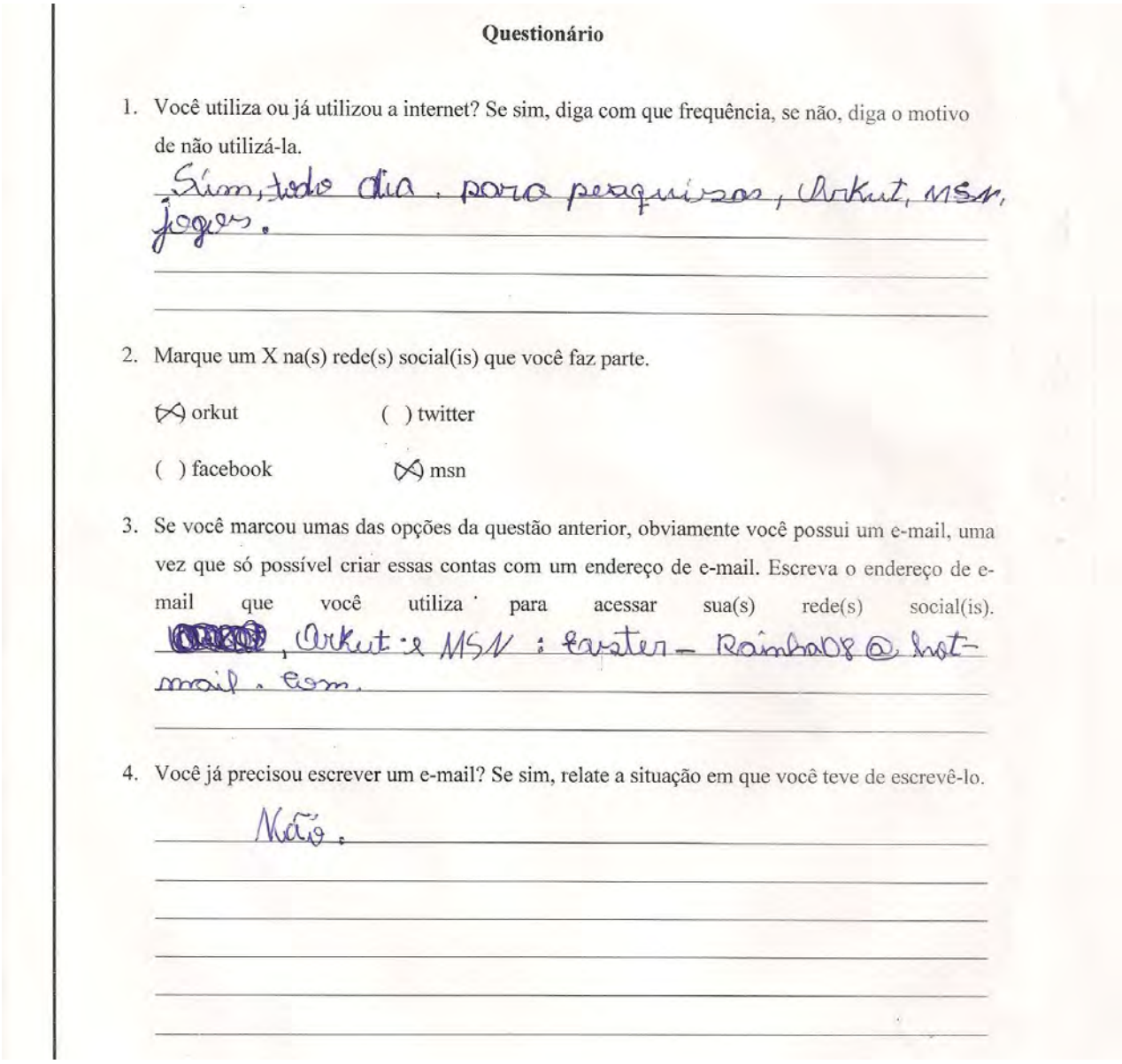
Desse modo, primeiro a professora aplicou o questionário que continha quatro questões:

1. Você utiliza ou já utilizou a internet? Se sim, diga com que frequência, se não, diga o motivo de não utilizá-la.
2. Marque um X na(s) rede(s) social(is) que você faz parte.
   ( ) orkut ( ) twitter

   ( ) facebook ( ) msn

3. Se você marcou umas das opções da questão anterior, obviamente você possui um e-mail, uma vez que só possível criar essas contas com um endereço de e-mail. Escreva o endereço de e-mail que você utiliza para acessar sua(s) rede(s) social(is).
4. Você já precisou escrever um e-mail? Se sim, relate a situação em que você teve de escrevê-lo.

O objetivo da aplicação deste questionário era saber o quanto a internet estava presente no dia a dia dos alunos, e se o ensino do gênero *e-mail* se fazia necessário. Esses objetivos foram alcançados, uma vez que dos dez alunos, apenas quatro disseram já ter feito um *e-mail*, e 100% deles afirmaram ter acesso à internet. E muitos, apesar de terem *e-mail*, o tomavam apenas como ferramenta de entrada nas redes sociais (cinco alunos = 50%), isto é, não entendiam a materialização do gênero, com lugar e função determinados socialmente. Veja um exemplo a seguir:



Questionário

1. Você utiliza ou já utilizou a internet? Se sim, diga com que frequência, se não, diga o motivo de não utilizá-la.

Sim, todo dia. para pesquisas, Orkut, MSN, jogos.

2. Marque um X na(s) rede(s) social(is) que você faz parte.

(X) orkut ( ) twitter

( ) facebook (X) msn

3. Se você marcou umas das opções da questão anterior, obviamente você possui um e-mail, uma vez que só possível criar essas contas com um endereço de e-mail. Escreva o endereço de e-mail que você utiliza para acessar sua(s) rede(s) social(is).

[redacted], Orkut e MSN: Xavier_Rainha08@hotmail.com.

4. Você já precisou escrever um e-mail? Se sim, relate a situação em que você teve de escrevê-lo.

Não.

Logo após do questionário, a sequência didática foi aplicada, conforme aparecia no livro didático, exceto a culminância da mesma, que foi adaptada pela professora-pesquisadora. Por

último, foi solicitado aos alunos que eles escrevessem um *e-mail* para a professora, como estava próximo ao feriado da semana santa, eles teriam que escrever sobre como tinham passado esse feriado.

Sendo esta pesquisa qualitativa, caracterizada como uma pesquisa-ação, com a presença de estudo documental, a coleta destes dados visou não apenas a descrição das do *corpus* coletado, mas também certa reflexão quanto ao ensino de um gênero de circulação social para a implementação da interação dentro de sala de aula.

Posto isso, acreditamos que realizar uma pesquisa qualitativa com análise de percentuais estatísticos foi a melhor forma de apreender a especificidade dos documentos aqui analisados.

4. Análise dos dados

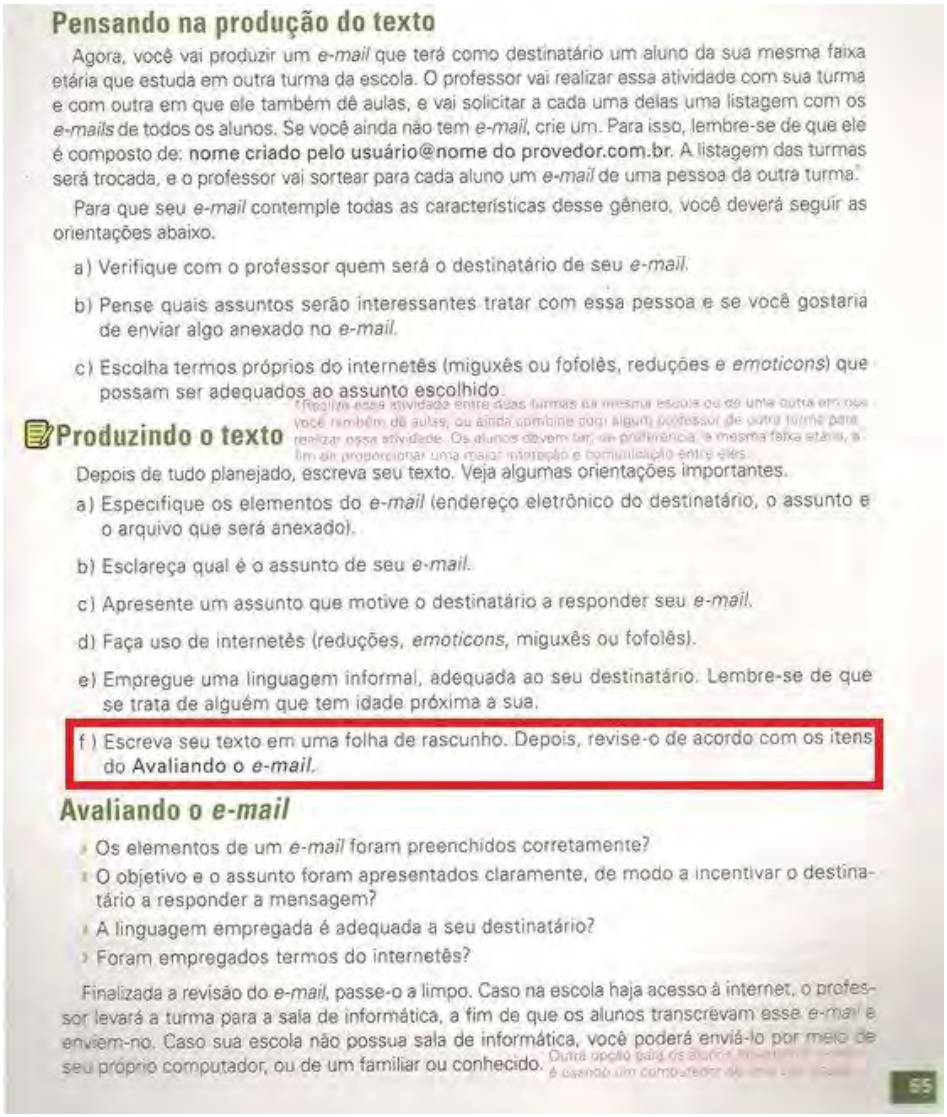
4.1 O LDP

De forma geral, a sequência didática explorou as características linguístico-discursivas do gênero *e-mail*, utilizando a comparação entre os gêneros *e-mail* e carta, diferenciando-os e caracterizando-os. Ainda, apresentou um bom suporte para a produção, apresentando três exemplos do gênero *e-mail*, todos anteriores a questão de produção textual.

Segundo Sercundes (1997), existem três categorias para o trabalho com a escrita de gêneros emanadas do seu *corpus* de estudo, quais sejam, a *Escrita como dom, Escrita como consequência*; *Escrita como trabalho.* A autora separou estas categorias em dois grandes grupos, a primeira categoria está dentro do grupo *Produção sem atividade prévia* e as outras duas estão no grupo *Produção com atividade prévia*.

A categoria presente no capítulo ora analisado é a terceira – *Escrita como trabalho* – que foi considerada por Sercundes (op. cit.) o tipo de orientação ideal para a produção, tendo em vista que a produção tem o papel de fechar um ciclo, um processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, a função social da prática escrita foi considerada, e "as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita" (p. 83) não decorrente de eventos descontextualizados. E mais, a atividade de reescritura integrada ao processo de escritura não visa somente à higienização do texto, priorizando a construção de conhecimentos.

No entanto, consideramos que apesar de oferecer um bom tratamento para o gênero *e-mail* na sequência didática, a questão de produção orienta os alunos a produzirem esse gênero de forma escrita, e só então, o mesmo poderia ser escrito na própria ferramenta e ser enviado, revelando certa artificialidade na proposta de produção. Conforme destacamos na reprodução da proposta de produção a seguir:



Pensando na produção do texto

Agora, você vai produzir um *e-mail* que terá como destinatário um aluno da sua mesma faixa etária que estuda em outra turma da escola. O professor vai realizar essa atividade com sua turma e com outra em que ele também dê aulas, e vai solicitar a cada uma delas uma listagem com os *e-mails* de todos os alunos. Se você ainda não tem *e-mail*, crie um. Para isso, lembre-se de que ele é composto de: **nome criado pelo usuário@nome do provedor.com.br**. A listagem das turmas será trocada, e o professor vai sortear para cada aluno um *e-mail* de uma pessoa da outra turma.

Para que seu *e-mail* contemple todas as características desse gênero, você deverá seguir as orientações abaixo.

a) Verifique com o professor quem será o destinatário de seu *e-mail*.

b) Pense quais assuntos serão interessantes tratar com essa pessoa e se você gostaria de enviar algo anexado no *e-mail*.

c) Escolha termos próprios do internetês (miguxês ou fofolês, reduções e *emoticons*) que possam ser adequados ao assunto escolhido.

Produzindo o texto

Depois de tudo planejado, escreva seu texto. Veja algumas orientações importantes.

a) Especifique os elementos do *e-mail* (endereço eletrônico do destinatário, o assunto e o arquivo que será anexado).

b) Esclareça qual é o assunto de seu *e-mail*.

c) Apresente um assunto que motive o destinatário a responder seu *e-mail*.

d) Faça uso de internetês (reduções, *emoticons*, miguxês ou fofolês).

e) Empregue uma linguagem informal, adequada ao seu destinatário. Lembre-se de que se trata de alguém que tem idade próxima à sua.

f) Escreva seu texto em uma folha de rascunho. Depois, revise-o de acordo com os itens do **Avaliando o *e-mail***.

Avaliando o *e-mail*

- Os elementos de um *e-mail* foram preenchidos corretamente?
- O objetivo e o assunto foram apresentados claramente, de modo a incentivar o destinatário a responder a mensagem?
- A linguagem empregada é adequada a seu destinatário?
- Foram empregados termos do internetês?

Finalizada a revisão do *e-mail*, passe-o a limpo. Caso na escola haja acesso à internet, o professor levará a turma para a sala de informática, a fim de que os alunos transcrevam esse *e-mail* e enviem-no. Caso sua escola não possua sala de informática, você poderá enviá-lo por meio de seu próprio computador, ou de um familiar ou conhecido.

Portanto, na seção "Avaliando o *e-mail*" observa-se que a escrita do gênero, na própria ferramenta, com o uso da internet passa a ser uma hipótese: "Finalizada a revisão do e-mail, passe-o a limpo. **Caso** na escola haja acesso à internet, o professor levará a turma para a sala de informática, a fim de que os alunos **transcrevam** esse *e-mail* e enviem-no." (grifos nossos).

Além disso, é indicado que o aluno faça um "rascunho do texto" que deve ser enviado no *e-mail*, e depois uma revisão, com a ideia de "passe-o a limpo", revelando a intenção de higienizar o texto. Essa folha de rascunho sugerida na proposta tem uma função diferente da própria ferramenta de rascunho do *e-mail*, este tem a função de salvar uma ideia ou um texto incompleto para que a pessoa não precise escrever novamente, aquele tem a intenção de higienizar o texto, o que muito difere da realidade do gênero em questão.

4.2 A proposta da professora

Para entender melhor a realidade dos alunos, a professora preparou e aplicou o questionário (vide 3.1), a fim de saber quais alunos dominavam a ferramenta *e-mail*; se eles já tinham escrito tal gênero, e como eles utilizavam a internet, se era para o uso de redes sociais ou não.

Segundo, Dolz e Schnewly (2004) a criação de uma sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos, para que ao fim do processo estes dominem um gênero. Assim, devem ser consideradas neste processo as complexidades da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais de cada um:

> O procedimento sequência didática é um conjunto de atividade pedagógica organizada, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas atividades têm um o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Portanto, a sequência didática guia o professor nesse processo de ensino e aprendizagem em torno de um gênero textual oral ou escrito, permitindo a observação do aperfeiçoamento das capacidades dos alunos em dominar determinado gênero socialmente estabelecido. O

questionário, então, evidenciou a necessidade de se trabalhar com esse gênero, revelando o nível de aprendizagem real que os alunos possuíam, e o que eles deveriam alcançar após a efetivação da sequência de atividades propostas pelo livro, e pela professora.

Além disso, a professora-pesquisadora levou para a sala de aula sua internet móvel, mostrando aos alunos, nesta ocasião, o seu próprio *e-mail*, e solicitando um voluntário para que fizesse o mesmo, promovendo maior interesse e interação por parte do alunado. Mesmo os alunos possuindo três fotos de *e-mails* no livro, essa atividade intensificou a materialização do gênero, atenuando a relação de artificialização que o ambiente escolar impõe, e oferecendo aos alunos que desconheciam esse gênero, uma opção de entender melhor seu funcionamento.

Ainda, para atenuar a artificialidade apresentada na questão de produção no capítulo do LDP, a professora sugeriu que os alunos escrevessem um *e-mail* na própria ferramenta para ela mesma. O assunto do *e-mail* seria sobre o feriado da Semana Santa, eles deveriam escrever a partir do que eles vivenciaram nesse período. Com isso conseguiu atenuar a relação de assimetria, e suprir as falhas presente no material didático utilizado.

Costa (2000) apresenta o modelo mais comum presente em sala de aula, qual seja, Iniciação do professor, Resposta do estudante e Avaliação do(a) professor(a) (IRA) (Mehan 1979 *apud* Costa, p. 24-25). Este seria um modelo geral, sendo possível a existência de outras combinações, foi o que aconteceu com a adaptação realizada pela professora da disciplina. Essa adaptação, ainda, promoveu uma maior autonomia do alunado, que pode interagir com ela própria e criar novas respostas para o modelo do gênero explorado em sala de aula. Quanto a isso, Costa (op. cit.) ainda afirma que,

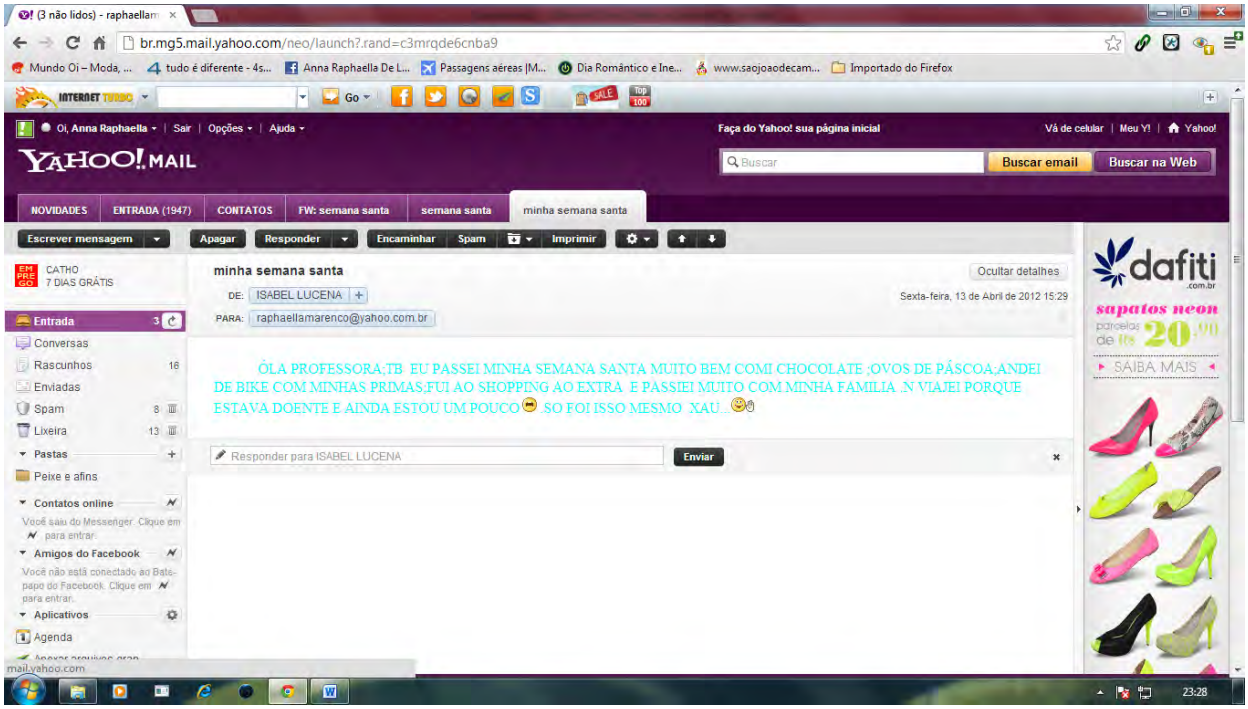
> existe uma capacidade de *improvisação/adaptação* dos participantes de acordo com as circunstâncias imediatas, específicas do momento, ou seja, os participantes da interação possuem uma competência comunicativa que lhes permite adaptar, tacitamente, esquemas conhecidos às variações de uma situação de envolvimento complexo inevitável. (COSTA, 2000, p. 26).

Assim cada aluno foi agente na produção do *e-mail*, a professora ensinou as características, linguísticas e composicionais, do gênero e eles puderam criar suas próprias versões sem precisar seguir modelos rígidos.

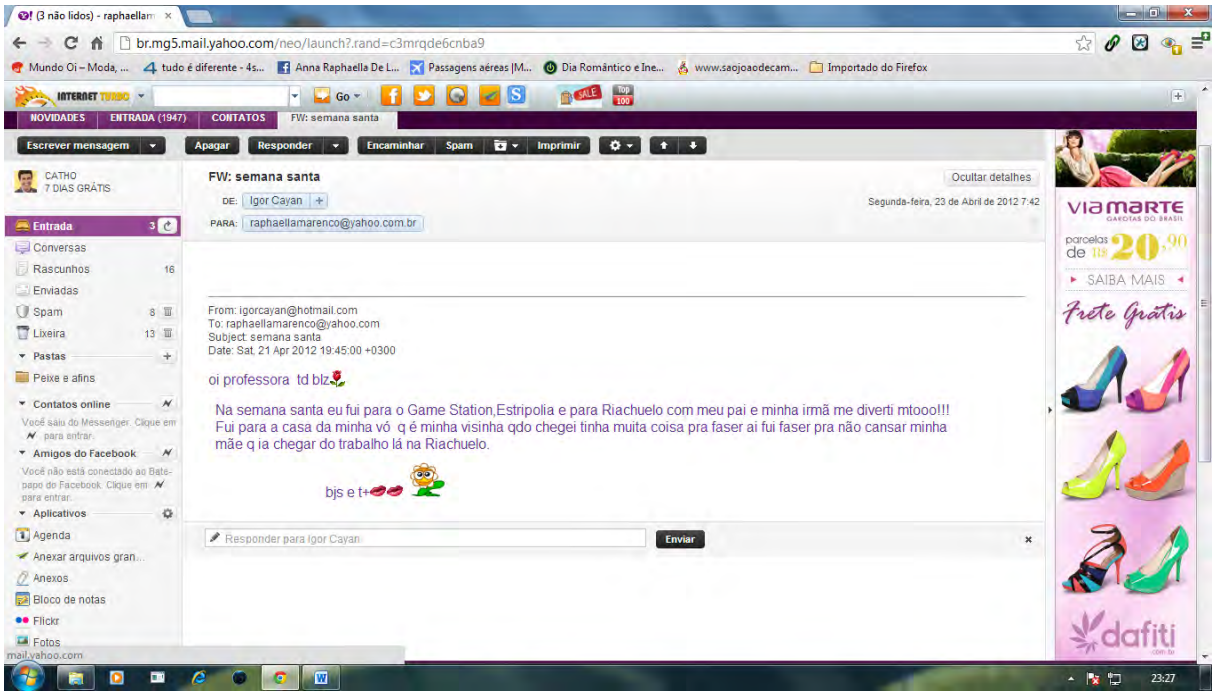
4.3 Os *e-mails* produzidos

De dez alunos da turma do 6º ano focalizada, metade (50%) escreveu o *e-mail* solicitado. Os alunos que não realizaram a tarefa alegaram não ter internet em casa, ou não terem permissão dos pais para fazê-lo.

Dos cinco alunos que cumpriram com a atividade de escrita solicitada, quatro deles estavam dentro do percentual de respostas positivas a 2 questão do questionário, isto é, fazem parte do grupo que disseram ter acesso às redes sociais, e somente um que respondeu a esta questão negativamente. Este aluno, portanto, criou o *e-mail* para poder fazer a produção do gênero, abaixo segue *e-mail* deste aluno:



É importante destacar, que todos os cinco alunos escreveram a linguagem própria da internet no corpo do *e-mail*, utilizando reduções como td e blz, e também *emoticons*, como se observa abaixo:



5. Considerações finais

Os resultados apontam para o fato de os alunos não tomarem o *e-mail* como ferramenta de uso e interação social, mas apenas como meio de acesso às redes sociais, a partir da aplicação do questionário.

Após a aplicação da sequência didática, esta concepção foi mudada, tendo em vista que, a professora ao longo do processo, explicou e exemplificou o funcionamento do *e-mail*, tanto através das fotos de *e-mails* presentes no material didático utilizado, quanto através da visualização na plataforma real de uso.

Quanto à proposta de produção textual, que se configura como o fechamento de um ciclo, presente no livro analisado, observa-se a artificialidade no encaminhamento da mesma. Sendo que, esta forma artificial foi sanada, a partir da adaptação realizada pela professora da disciplina.

A complementação da sequência didática pela professora foi relevante, uma vez que, esta conseguiu provocar o interesse, de pelo menos um aluno, que ainda não tinha *e-mail*, conforme apresentado nos percentuais obtidos.

6. Referências

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BAZARIM, Milene. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos : Claraluz, 2009, p. 223-252.

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.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, letramento, intersubjetividade e interdiscursividade. In: _____. **Interação e Letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Ed. UFJF; São Paulo: Musa Ed., 2000. p. 20-43.

DOLZ, J, NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador. Lamparina: Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Luiz Antonio da. Estruturas de participação e interação na sala de aula (Interação e sala de aula). In: PRETI, Dino (Org.). **Interação na sala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 182-188.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves ; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. FTD sistema de ensino: português para o 6º ano. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: FTD, 2010. p. 35-55.

APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA: UM PARALELO COM A HISTÓRIA DA ESCRITA

Karen Cristina Schuler da Silva (UERJ)

Resumo: O presente artigo buscará traçar um comparativo entre os caminhos cognitivos pelos quais passam o sujeito em fase de aprendizado da escrita alfabética e os do homem ao longo de toda a história até o alcance de tal sistema de escrita. Isto com o intuito de amenizar as visões, por vezes estereotipadas e errôneas, de que o aluno que apresenta algumas dificuldades, compreensíveis e justificáveis, para aprender a escrever possui distúrbios de aprendizagem. Por fim, destacar-se-á ainda a questão do poder que sempre esteve associado à aquisição da escrita, desde seus primórdios, o que problematiza o papel da escola neste processo, que talvez ainda forneça empecilhos, através de métodos e exercícios tradicionais, para que a aquisição da escrita aconteça de forma plena para todos.

Palavras-chave: Escrita. Aprendizagem. Poder.

1. Introdução

Um grande foco das discussões que envolvem o processo educativo é o fracasso escolar. Muitos levantamentos são feitos e diversas hipóteses consideradas.

Muitos "provões" a nível nacional são utilizados como parâmetros pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) para tratar deste desempenho negativo dos alunos. No nível dos primeiros anos do ensino fundamental há a Provinha Brasil. Já no que diz respeito à educação básica há o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) que garante, inclusive, vagas de alguns alunos ao Ensino Superior. E são as estatísticas advindas destes exames que permitem a definição do perfil negativo dos alunos da maioria das escolas brasileiras atualmente.

Perfil este altamente associado às dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito a aquisição da linguagem. O mais interessante é que tal desempenho negativo fica ainda mais acentuado no que cerne ao aprendizado da escrita. Ratifica-se esta ideia quando se

encontram, nas salas de aula brasileiras, muitos alunos que sabem ler, mas que não conseguem escrever.

O presente trabalho buscará, então, problematizar que caminhos são estes que fazem com que a aquisição da leitura seja aparentemente mais fácil do que a da escrita, para muitos alunos brasileiros. Isso apesar de muitos educadores não admitirem tal quadro.

A principal hipótese elaborada parte de um levantamento comparativo entre a aquisição da escrita alfabética pela humanidade, ao longo de sua história, e o processo cognitivo por que passa o educando em fase de aprendizado da mesma. E através desta, pode-se notar que ambos os caminhos se assemelham em diversos aspectos.

Diversas problematizações podem, então, ser traçadas, tais como: Se o homem levou tantos anos para alcançar a escrita alfabética, por que se espera que os alunos a aprendam em apenas uns poucos anos sem apresentar dificuldades? Não seria esta uma visão muito dura e estereotipada? Daí a importância de um trabalho como este que procurará trazer um olhar diferenciado para tais questões.

2. A aprendizagem da escrita alfabética

O presente artigo apresentará, inicialmente, um breve resumo da evolução histórica e cronológica da escrita. Isso a fim de que, em seguida, se efetue uma discussão teórica, relacionando este levantamento histórico com o processo cognitivo por que passam os sujeitos na aquisição da escrita. Mais especificamente, da escrita alfabética, já que este é o sistema de escrita utilizado no Brasil e na maioria dos países ocidentais.

2.1. O nascimento da escrita

Há um texto escrito por Pierre Dumayet, narrado no vídeo *"Les naissances de l'écriture"* e traduzido pela professora Andréa Pavão, que aborda todo o processo histórico por que passou a escrita. Isso desde 5.160 anos (a.C.), data de seus primeiros vestígios, até os dias atuais, o que inclui tanto a escrita fonética (ocidental) quanto a ideográfica (em geral, utilizada pelos povos orientais, como os chineses).

Segundo tal autor e também Cagliari (2007), a história da escrita vista no seu conjunto, sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser

caracterizada como tendo três fases distintas. São elas: a pictográfica, a ideográfica e a alfabética.

A primeira se caracteriza pela escrita através de pictogramas (ou desenhos), que estão associados às imagens e não aos sons do que se quer representar. Os pictogramas aparecem em inscrições antigas, como a representada abaixo. De forma mais elaborada, também podem ser vistos em cânticos de povos da América do Norte, na escrita asteca e, mais recentemente, nas atuais histórias em quadrinhos.

A segunda fase se caracteriza pelos ideogramas, desenhos que, ao longo de sua evolução, foram perdendo traços representativos das figuras que retratavam e se tornaram uma convenção de escrita. As escritas ideográficas mais conhecidas são a egípcia, a mesopotâmica, da região do mar Egeu e a chinesa.

E, por fim, tem-se a escrita alfabética, originada da silábica. Essas nascem dos ideogramas, os quais perdem seu valor ideográfico, para adquirir valor fonográfico. *"O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética"* (CAGLIARI, 2007; p. 109). Os sistemas alfabéticos mais importantes são o semítico, o indiano e o greco-latino, que deu origem ao alfabeto utilizado no Brasil. Vale ressaltar ainda que, enquanto as duas primeiras fases possuem um sistema de escrita baseado no significado, a terceira baseia-se no significante.

Quanto a esta terceira fase, é válido destacar ainda que, no início da mesma, cada ideograma (caracter) representava uma sílaba e, portanto, a escrita era silábica. No entanto, mesmo este sistema, com o passar do tempo, não conseguiu dar conta de toda a demanda comunicativa da sociedade.

Criaram-se, então, as vogais. Essas, por sua vez, deram origem a escrita alfabética através da qual cada símbolo passa a representar um som, ou ainda, fonema, e não mais, uma sílaba.

> (...) O alfabeto é uma espécie de instrumento, cujo manejo, apesar de simples, ainda era preciso ser inventado. Para inventá-lo, os homens tiveram que esperar a segunda metade do segundo milênio antes da nossa era. Seu inventor teórico, desconhecido, evidentemente é (eu o cito!) aquele que conseguiu, pela primeira vez, fazer a decomposição de uma língua em seções mais simples, e que criou signos gráficos para representar esses sons. (PAVÃO,1997; p.5)

Essa mudança foi necessária, como todas as outras, para responder a demanda de vocábulos e palavras utilizados pelos homens de determinada sociedade. Enquanto para os chineses uma escrita através de ideogramas foi suficiente, para outros grupos sociais não. Ou seja, a escrita não acompanhava a fala, e dessa forma, precisou ir se adaptando a necessidade de cada povo especificamente até chegar à forma como é conhecida hoje, o que levou milhares de anos.

Vale destacar, no entanto, que *"nenhum sistema da história da escrita se propôs retratar tudo que a fala normal transmite."* (CAGLIARI, 2007; p. 116). Isso porque se entende que escrita e fala representam aspectos distintos da língua, como duas facetas de uma mesma moeda.

Além destas, há outras distinções nos sistemas de escrita que variam de acordo com o grupo social em questão. Por exemplo, enquanto muitos povos, como a maioria dos ocidentais, o que inclui os brasileiros, escrevem da esquerda para direita e de cima para baixo, os chineses e japoneses escrevem da direita para esquerda e em colunas verticais, enquanto os árabes, apesar de também escreverem da direita para esquerda, não o fazem em colunas, mas em linhas de cima para baixo.

O importante é que independente de tais diferenças, a invenção da escrita representou um grande marco na história da humanidade. *"A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural"* (CAGLIARI, 2007; p. 112). Mesmo ainda hoje, com o avanço dos instrumentos de escrita e o uso das teclas dos computadores e *tablets*, o papel da escrita ainda se mantém de extrema relevância para a humanidade.

2.2. O aprendizado da escrita alfabética

Apesar de todo o percurso histórico traçado, a escola, os educadores, os próprios pais e responsáveis, enfim, a sociedade em geral, espera que o educando, em apenas um ano de escolaridade, domine todo este conhecimento que o homem levou séculos para acumular. O presente artigo procurará, então, traçar alguns questionamentos no que diz respeito a este aspecto.

É valido destacar, inicialmente, que a escrita é apenas um dos aspectos que envolvem o aprendizado de uma língua nativa, apesar de ser, em geral, o mais priorizado pelas escolas. O ensino da língua portuguesa também deveria enfocar a fala e a leitura, pois estas junto com a escrita formam os eixos básicos para o aprendizado de qualquer língua, estando um intrinsecamente ligado ao outro.

> Ler é um ato linguístico diferente da produção espontânea de fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante. (...) A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. (CAGLIARI, 2007; p.104-05)

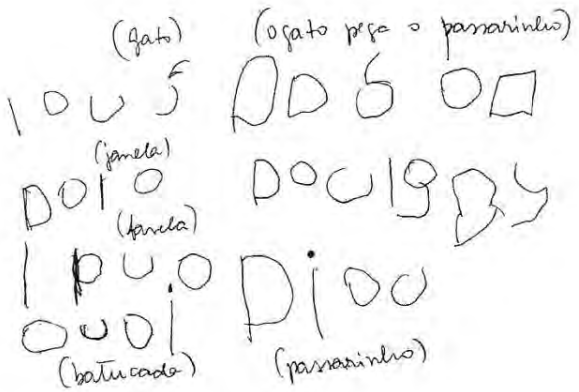
A criança tem a oportunidade de experimentar a fala, pois assim aprende a falar. Enquanto que a escola não lhe permite fazer o mesmo com a escrita. *"É preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serva a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar."* (CAGLIARI, 2007; p. 99). Mesmo porque a dificuldade aumenta ainda mais já que o sistema alfabético não possui uma única forma. Pelo contrário, existem várias formas de representação gráfica em uso e de forma misturada. Como exemplo, pode-se citar a escrita de forma, que é bastante diferente da escrita cursiva.

A criança inicia sua caminhada em busca da escrita, incialmente, ao pegar no lápis. Depois de se ambientar e conseguir firmeza e destreza no uso do mesmo, o aprendiz começa a fazer garatujas e, em seguida, desenhos. As garatujas, consideradas por muitos apenas como rabiscos, nada mais são do que as primeiras formas de representação escrita adquiridas pela criança. Na verdade, neste momento a criança já passou por uma importante etapa que se configura pela distinção entre o "figurativo" e o "não-figurativo".

> Isto é, aquilo que é uma "figura" não é para se ler (embora possa ser interpretado). Para que se possa ler, são necessários outros tipos de marcas, definidos inicialmente por pura oposição ao figurativo e, às vezes, na ausência de qualquer termo genérico ("letras" ou "números") (FERREIRO, 2001; p. 45-46)

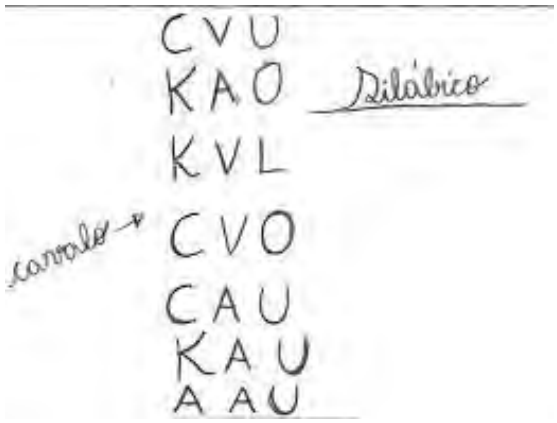
Tanto que é comum encontrar crianças pequenas que façam diversas garatujas e digam que escreveram algo, conforme constataram Ferreiro e Teberosky (1999) em sua obra. Isso porque o trabalho das referidas autoras pautou-se no questionamento das crianças no que concerne ao que escreveram. Ou seja, depois de pedir que escrevessem, as autoras confrontavam as crianças e lhe perguntavam o que haviam escrito, ainda que, em um primeiro momento, no caso das crianças de 4 ou 5 anos, suas escritas não aparentassem ser uma escrita convencional, fossem as tais garatujas, como as observadas abaixo.

Passada esta fase, a criança começa a copiar as letras sem compreender de fato o valor semântico das mesmas. Tanto que tudo o que escreve possui, inicialmente, as letras de seu nome que são, em geral, as primeiras que aprendem. Através do exemplo abaixo, pode-se dizer que o possível nome de quem produziu tal escrita seja Diogo ou Louis, dada a repetição das letras "d", "o", "u", "i".

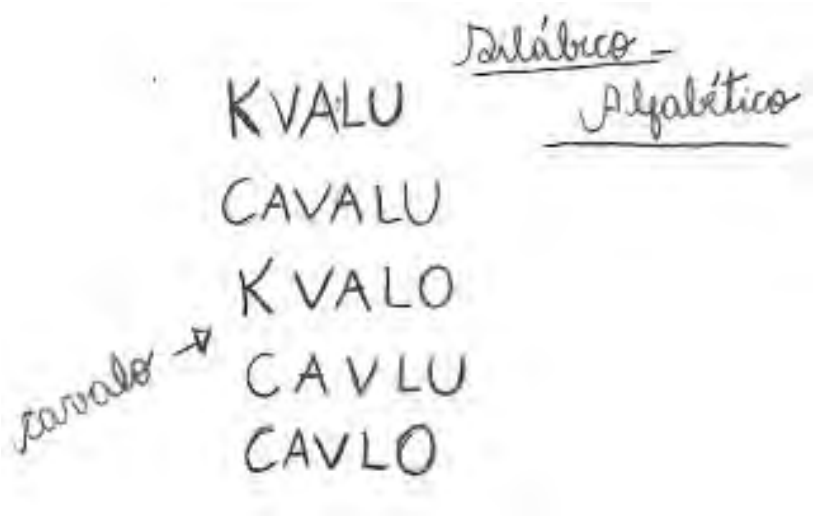


Em uma nova etapa de seu aprendizado, o aprendiz escreve como se estivesse esquecendo algumas letras. É comum observar na fala de alguns educadores que seus alunos estão "comendo" letras.

Porém, quando confrontadas com suas escritas conforme fizeram as autoras citadas, as crianças afirmam terem escrito "cavalo", por exemplo, ainda que só tenham grafado "cvo" ou "kvl", dentre outras possibilidades. O que acontece é que, segundo a conclusão destas mesmas autoras, a escrita inicial do aluno nada mais é do que silábica, como mostra o exemplo abaixo:



Dessa forma, na hipótese inicial do aprendiz não se faz necessário escrever duas letras para representar uma mesma sílaba. Somente com o tempo e o educador lhe mostrando que sua hipótese é falha é que o aluno consegue perceber seu erro e, depois, na fase final e conclusiva de seu aprendizado da escrita, compreender a diferença entre consoante e vogal e a necessidade de ambas para formar uma única sílaba. "*Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido."* (FERREIRO, 2001; p. 27). No exemplo abaixo, pode-se observar que ainda que não esteja escrevendo ortograficamente correto, o aprendiz já consegue perceber a necessidade de mais de uma letra para formação de uma sílaba.



Entretanto, este último passo não é nada simples e o aluno se depara com um novo universo. Com isso, surge sua necessidade de elaborar novas hipóteses.

> A partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas três ou mais sílabas); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras. (FERREIRO, 2001; p.27)

E as novas dificuldades a que vão sendo submetidos os aprendizes, só serão vencidas com o tempo, conforme forem constatando a não aplicabilidade das hipóteses que forem levantando. Para tanto, precisam contar com o entendimento e o incentivo de seus respectivos educadores.

Nota-se, portanto, que o processo evolutivo por que passa o aluno no aprendizado da escrita é similar ao do homem ao longo de milhares de anos. Pode-se dizer que o aprendiz também passa por três fases, semelhantes as descritas por Dumayet e Cagliari (2007) no que concerne a história da escrita. Não seriam os pictogramas as garatujas das crianças, os ideogramas as primeiras letras até o alcance das consoantes e vogais?

2.3. Erro ou dificuldade?

Vale destacar, no entanto, que enquanto o homem levou milhares de anos para traçar este caminho, o aluno precisa compreendê-lo com perfeição, sem apresentar dificuldades, geralmente, em apenas um único ano letivo. É claro que o aprendiz, em especial a criança,

possui condições para isso, exceto quando apresentam distúrbios biológicos. Todavia, o objetivo do presente artigo é alertar para o fato de que alguns dos possíveis erros são justificáveis e até compreensíveis em tal caminhada em prol do alcance da escrita.

Além disso, o aluno é forçado a aprender segundo os padrões que a escola julga melhor. Ela acaba priorizando, por exemplo, a ortografia e a aparência da escrita ao invés do estudo a partir dos gêneros textuais.

> (...) com relação a escrita, o que vemos é a imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade, espacial ou temporal, para experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que se limitam, como tarefa, a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento manual. (...) Preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. Aos poucos, se cuidará da ortografia (...) (CAGLIARI, 2007; p.100)

Dessa forma, é preciso que o aluno obtenha total êxito no aprendizado da escrita. Caso contrário, é tido como um aluno com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem. *"(...) na escola, quem sabe é prestigiado e quem se esforça por aprender mas não consegue, no curtíssimo espaço de tempo que a escola lhe dá, é reprovado."* (CAGLIARI, 2007; p.35). É uma postura que não aparenta ser nem um pouco justa.

Quando, na verdade, Ferreiro e Teberosky (1999) já chamam atenção para o fato de que a evolução da escrita da criança começa em fase pré-escolar. Ou seja, o raciocínio do aluno no que concerne ao ato de escrever não se inicia na escola.

> Para chegar a compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistemas de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses a respeito de nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou regularidades, outorgou significado recentemente. E a coerência lógica que elas exigiram de si mesmas desaparece frente às exigências do docente. (...) Na sua proposição tradicional, a escola ignora esta progressão natural e propõe um ingresso imediato ao código escrito, acreditando facilitar a tarefa se se desvendam todos os mistérios. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; p. 290)

A escola procura ensinar pelo que ela julga mais fácil sem considerar o caminho do raciocínio do aprendiz. Ao iniciar o processo pelo ensino das vogais, por exemplo, tende a desvendar o mistério que, com o tempo necessário, os alunos chegariam a realizar por si mesmos. Assim como as vogais foram as últimas letras a serem inventadas pelo homem ao

longo da evolução da escrita, também tenderiam a ser as últimas a serem descobertas pelo aluno. Mas a escola desvenda logo este mistério e começa o ensino da escrita pelas vogais.

Diante disso, pode-se dizer que a maioria das crianças não erra por leviandade ou distração. Pelo contrário, estão construindo sua própria linha de pensamento. *"Nessas tentativas de escrita, a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita" (CAGLIARI, 2007; p.121)*. O que acontece é que os educadores não se preocupam com o pensar dos alunos. Quando, na verdade, eles é que deveriam aprender a ler o que o aluno escreve.

Mesmo porque a linha de raciocínio para o alcance da escrita é bem complexa. Isso porque o sistema de escrita não é um espelho da fala, uma vez que não permite as entonações, ritmo, nasalidade, dentre outros aspectos que envolvem a mesma, *"a escrita tem que criar, com palavras, o ambiente não-linguístico que serve de contexto para quem fala."* (CAGLIARI, 2007; p. 120). O que não é nada fácil.

Assim sendo, em prol de alimentar o raciocínio de seus alunos é importante que os educadores incentivem seus alunos a escreverem. Mesmo que os educandos o façam, inicialmente, de forma errada.

> A maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir, tudo deve ser feito "certinho" desde o primeiro dia de aula. (CAGLIARI, 2007; p. 121)

É de extrema relevância que os aprendizes possam escrever o que e como quiserem. Assim, o educador estará agindo de fato como um mediador entre o aluno e seu aprendizado.

> (...) Minha opinião é que as crianças devem poder escrever o que quiserem, como quiserem. A professora deve orientar quanto à forma do que se vai escrever, um bilhete, uma história, uma carta, etc. a partir da produção de textos das crianças, podem-se fazer comentários a respeito de tudo o que se acha relevante, da ortografia à análise discursiva do texto produzido. (CAGLIARI, 2007; p. 123)

A partir de atividades como estas, vão se mostrando aos alunos as diferentes formas de linguagem e os tipos de texto. Isso de forma a pontuar a norma de linguagem mais adequada para cada ocasião.

> Podemos intervir e fazer a diferença no âmbito de nossa existência profissional e pessoal, agindo de forma que: a escrita não seja reduzida às atividades escolares, especialmente de avaliação do desempenho dos alunos(...); as crianças compartilhem

> de situações em que estejam garantidos os diferentes usos e funções sociais da escrita; o adulto atribua sentido ás experiências de leitura e escrita realizadas em parceria com a criança; e a criança aprenda a ler e escrever 'lendo e escrevendo', e não realizando as tradicionais atividades pré-requisitos para a leitura e escrita, que pouco têm a ver com a possibilidade de domínio dessa modalidade de linguagem. (BERBERIAN & BERGANO, 2009; p.131)

Quando se entende o erro como uma ponte para aprendizagem, sob uma perspectiva construtiva, salientada pelos estudos de Jean Piaget, se evitará um olhar terapêutico para com a maioria das dificuldades apresentadas pelos alunos em fase de alfabetização. Mesmo porque tais dificuldades podem ser compreendidas se o educador tiver em mente a evolução cognitiva pela qual passa a criança em fase de quaisquer aprendizados.

> Há um descompasso da escola com a criança, mais uma vez não se respeita a bagagem de conhecimentos da criança, as hipóteses que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, não se considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo. Ela vê cartazes na rua, identifica nomes de produtos nos rótulos, vê jornais e revistas nas bancas. (CAGLIARI, 2007; p. 123)

Um olhar mais moderado e estudioso é que se predomina com um olhar psicopedagógico, por exemplo. A psicopedagogia não atua somente com distúrbios e dificuldades de aprendizagem, mas também quando se percebe tratar simplesmente de um processo evolutivo de raciocínio do aluno, procurando, então, incentivá-lo em tal.

2.4. O poder da escrita

É válido destacar ainda a questão do poder que sempre esteve associado à aquisição da escrita, desde seus primórdios. Algo que ainda parece se perpetuar até os dias atuais.

A invenção do livro, e sobretudo da imprensa, representou um grande marco na história da humanidade e muito contribuiu para a popularização do acesso a escrita. Entretanto, este acesso ainda parece encontrar barreiras e limites.

> Reconheçamos a dificuldade: escrever era um ofício, e aqueles que o sabiam exercer detinham um poder comparável àqueles da mídia de hoje em dia: a mídia detém o poder de sua audiência, os escribas detinham o poder do segredo de escrever. Poder que eles tinham medo de dividir. Claro que os escribas faziam escolas, mas seus alunos eram futuros escribas exclusivamente. Naturalmente, pela sua palavra, a língua era livre de acesso, mas pela escrita não. (PAVÃO, 1997; p.3)

Pensar no alto índice de fracasso escolar nas classes de alfabetização, pode-se fazer crer que a aquisição da escrita ainda está vinculada a poucos. É pensar que a formação de leitores e escritores críticos ainda é quase que exclusivamente para as classes dominantes. Talvez por isso a escola ainda forneça empecilhos, através de métodos e exercícios tradicionais, para que a aquisição da escrita aconteça de forma plena para todos.

> O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. (...) Nada melhor que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana. (CAGLIARI, 2007; p. 10)

Muitos educadores podem argumentar que os alunos oriundos de classes sociais mais abastadas não têm acesso a um universo literário muito rico e que por isso apresentam muitas dificuldades. De fato, o acesso destes aprendizes a tal universo é menor, mas não se pode afirmar que isso os proporciona um *déficit* intelectual. Mesmo porque ainda que *"seja uma criança de um meio em que pouco se usa a leitura e a escrita, não se pode considerar que ela nunca tenha visto nada escrito, que não tenha tido nenhum contato e nem tenha uma ideia do que seja a escrita."* (CAGLIARI, 2007; p. 123). Pelo contrário, o mundo letrado está a volta de todos, independente de classes sociais.

3. Considerações finais

Cabe ao professor alfabetizador, realmente comprometido com a função que desempenha perante a sociedade, desenvolver os meios para que o aprendiz possa se sentir ativo no processo de aprendizagem de sua língua nativa. Em especial, no processo de aquisição da escrita, independente de sua origem social.

> (...) é preciso que professores que atuam nas escolas procurem aprofundar seus conhecimentos teóricos, desenvolvam o hábito de refletir sobre seu trabalho, deixem de ser menos aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores, agentes transformadores e facilitadores da aquisição de conhecimento por parte do educando. (CAGLIARI, 2007; p. 14)

Para tanto, precisam evitar a construção de estereótipos acerca das dificuldades apresentadas por alguns alunos, que são de certa forma compreensíveis e até justificáveis, encarando-as como distúrbios de aprendizagem. É claro, que alguns educandos poderão possuir tais distúrbios, porém reitera-se aqui a importância de um olhar mais maduro para com o aprendizado da escrita a fim de que tal separação aconteça da forma mais sábia possível.

Além disso, procurou-se abordar algumas propostas que se voltam mais para a necessidade dos alunos e que não consideram tanto a ortografia e a estética, por exemplo, como destaque no momento inicial de ensino da escrita. Não se trata, porém, de deixar de lado o ensino da norma culta, que é tão essencial nos contextos que lhe competem.

O que se propõe é que haja mais respeito e consideração para com o universo trazido pelo aluno, utilizando o ensino da norma padrão como trampolim social para o mesmo já que *"um texto bem escrito ainda continua a ser considerado como aquele que não tem erro ortográfico"* (CGLIARI, 2007; p.123). A ideia não é deixar os alunos presos ao universo que trazem, mas a partir deste, permiti-lhes o deslumbramento de novos horizontes, o que desafiaria a *"comercialização da ideologia oficial*", conforme já dizia Paulo Freire em seu diálogo com Ira Shor (1986, p.21)

Isso especialmente no que concerne ao aprendizado da escrita. Algo que o presente artigo procurou contribuir com seus apontamentos teóricos acerca do tema.

Referências

BERBERIAN, Ana Paula & BERGANO, Alexandre. **Psicogêneses das linguagens oral e escrita: Letramento e inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. 24 ed.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PAVÃO, Andréa. **Os nascimentos da escrita**. 1997. (Tradução de: DUMAYET, Pierre. *Les naissances de l'écriture*. Paris: 1997).

PRÁTICAS EDUCATIVAS E O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA AQUISIÇÃO DA ESCRITA.

Larisse Barreira de Macêdo Santiago (UFC)[1]
José Rogério Santana (UFC)[2]

RESUMO: Refletir sobre as práticas educativas que perpassam os ambientes escolares, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental são essenciais para compreender o processo de aquisição da linguagem escrita por crianças, uma vez que ensinar a ler e a escrever constitui-se um dos principais objetivos da escola. Dessa forma, ter conhecimento das metodologias e saber como os gêneros textuais são utilizados em sala de aula a fim de favorecer a aquisição da escrita é relevante para compreensão do avanço para o letramento, uma vez que as práticas educativas contribuem significativamente para o desenvolvimento das hipóteses das crianças, por meio de atividades direcionadas que possibilitam a apropriação da escrita. Foram abordadas concepções sobre a aprendizagem da linguagem escrita, as práticas educativas dos docentes e o papel dos gêneros textuais com a finalidade de contribuir para a reflexão acerca da necessidade de se pensar em diferentes formas de trabalhar os gêneros textuais para aquisição da escrita. Através de entrevistas com professoras do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da Prefeitura Municipal de Fortaleza foi possível conhecer as atividades desenvolvidas, recursos utilizados, o planejamento e a relevância dos gêneros textuais para desempenho das práticas educativas que objetivam a aquisição da escrita por crianças. Neste sentido, é importante que os professores compreendam as hipóteses elaboradas pelos estudantes durante o período de aquisição da escrita e desenvolvam práticas educativas que auxiliem nesse processo, visando à ampliação do letramento na escola.

Palavras-chave: Práticas Educativas, Gêneros Textuais, Aquisição da escrita.

Considerações Iniciais

A escola tem por principal objetivo alfabetizar e letrar transmitindo os conhecimentos necessários para que os estudantes possam aprender a ler e a escrever através de práticas educativas que promovam uma aprendizagem significativa para que consigam exercer seu papel de cidadão.

[1] Larisse Barreira de Macêdo Santiago – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC); Professora Efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza - larissesantiago@yahoo.com.br

[2] Prof. Dr. José Rogério Santana – Professor Adjunto do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará. Professor do Programa de Pós-Graduação na Linha de Pesquisa História e Memória da Educação (NHIME) pela Faculdade de Educação (FACED/UFC). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Professor do Mestrado Profissional do Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará (ENCIMA/UFC). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Ensino em Gestão Educacional do Instituto UFC Virtual (Instituto UFC Virtual/GPEGE). Pós-doutorando do Programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - rogerio@virtual.ufc.br

Muitas crianças só possuem contato com os materiais escritos somente na escola. Mesmo assim, algumas já apresentam conhecimentos prévios desenvolvidos a partir do contato diário com os diversos portadores de textos presentes em seu cotidiano. Esses conhecimentos devem ser valorizados como ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita.

Na escola, faz-se necessário o uso de diferentes estímulos em sua rotina, dentre estes, o contato com os diferentes portadores sociais de texto, além de atividades dinâmicas e estimulantes contando com o incentivo dos professores e da família unidos para que as crianças consigam aprender a ler e a escrever com facilidade e possam se tornar letrados.

Os professores precisam estar em constante atualização e ser criativos adotando diferentes estratégias para superar as dificuldades através de um planejamento organizado de acordo com as necessidades e nível da turma, organizando sua prática pedagógica visando atingir os melhores resultados. Por meio de atividades direcionadas e intervenções as práticas educativas têm muito a contribuir para que as crianças avancem em seus conhecimentos e hipóteses e se apropriem da língua escrita, aprendo a ler e a interpretar de forma contextualizada, entendendo as funções sociais do texto escrito.

Ao se trabalhar com os gêneros textuais objetiva-se primeiramente a efetivação da linguagem oral e em consequência a língua escrita, o seu uso propicia as crianças a construção do sentido e objetivo dos diferentes tipos de texto acelerando a compreensão acerca das diversas possibilidades comunicacionais formais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam importantes informações sobre como trabalhar no sentido de utilizar a fala e a escrita adequadamente nas diversas situações de comunicação.

Os professores devem proporcionar aos estudantes momentos em que possam observar, manusear e ter o contato com os diferentes gêneros, ampliando o contato com os livros através de contação de histórias, aprendendo reconhecer e classificar, pelo formato, os diversos suportes da escrita e identificar as finalidades e funções da escrita na sociedade. Vivemos em sua sociedade letrada, portanto, as crianças vivenciam o contato com suportes textuais e sentem a necessidade de se apropriar desses. Aos educadores cabe a compreensão sobre como as crianças vivenciam o processo de aquisição da escrita permitindo o direito de expressão das crianças sobre suas dúvidas e necessidades, trabalhando de forma lúdica e de acordo com o contexto de vida no qual se encontram.

Esse processo não acontece como um passe de mágica, e sim que depende muito dos incentivos que a criança recebe em casa e na escola. Cada criança, dependendo do seu contexto de vida possui diferentes estímulos que podem contribuir ou dificultar seu avanço acerca dos conhecimentos sobre a língua escrita, por isso essa tarefa deve ser compartilhada com a família.

Ser alfabetizado não significa apenas ter o domínio da leitura e da escrita, as crianças não pedem permissão para iniciar esse processo, elas possuem alguns conhecimentos por meio de sua vivência na sociedade letrada que devem ser explorados e aprofundados. Ao analisar as relações entre a fala e a escrita, as crianças desenvolvem hipóteses conceituais, conforme assinalam os estudos da psicogênese da escrita, apresentados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

De acordo com as autoras supracitadas são quatro as hipóteses elaboradas pelas crianças: a hipótese pré-silábica, em que há diferenciação entre desenho e escrita; a hipótese silábica, na qual cada letra representa uma sílaba oral; a silábico-alfabética, ocorrente no início da relação entre letra e fonema; e, por fim, a hipótese alfabética, quando já é possível escrever as sílabas representando os fonemas; no entanto, ainda se escreve conforme se escuta as palavras, e, por isso, ainda ocorrem problemas de natureza ortográfica.

Nesse sentido, esse estudo qualitativo buscou a partir de entrevistas com professoras do Ensino Fundamental, de turmas do 1º e 2º Anos, conhecer mais sobre suas práticas educativas, como utilizam o suporte dos gêneros textuais, planejamento, recursos e suportes para que seus estudantes possam aprender a ler e a escrever. A partir da análise das entrevistas é possível conhecer como acontece o trabalho com os gêneros textuais a fim de que as crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I possam avançar na aprendizagem da escrita. Um dos maiores desafios encontrados pelos professores alfabetizadores é garantir a aquisição da escrita como atividade prazerosa ligada ao cotidiano das crianças. Sabe-se, contudo, que, dessa forma, contribuiremos mais para que a criança avance durante a aquisição da linguagem, articulando os aspectos da alfabetização como o uso dos gêneros textuais para a aquisição da escrita e posterior letramento enquanto compreensão do seu uso social.

O uso dos gêneros textuais e a aquisição da língua escrita

As crianças de hoje recebem diferentes tipos de incentivos, seja em casa, na escola ou em ambientes sociais diversos, o que a torna mais curiosa em conhecer a cultura letrada da

sociedade da qual é participante, selecionando as informações que obtêm do contato com os adultos que as cercam. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24),

> Essa criança atual busca compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando em compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original).

Podemos, então, ao tentar compreender o processo de aquisição da escrita por crianças asseverar que esta é composta pelos professores, pelas crianças e pelo sistema de representação alfabética da linguagem. Ao tentar compreender a escrita, no início do contato com o sistema alfabético, as crianças procuram entender as regras e as lógicas que o constituem. Para isso elas fazem produções espontâneas que muito nos mostram sobre suas hipóteses acerca da linguagem grafada. Afinal, as crianças não pedem permissão para começar a aprender sobre a escrita. Os saberes que elas possuem e levam para a escola devem servir de ponto de partida para o aprofundamento de suas hipóteses.

É preciso remover a ideia de aprendizagem da linguagem escrita sem lógica ou sem prazer. Elas não aprendem sobre a escrita somente quando vão para a escola. Inicialmente, tentam imitar as escritas dos alunos, buscando entender como funciona, por isso elaboram hipóteses e as testam em seus escritos espontâneos, e, com a intervenção dos adultos e a interação com os colegas, vão avançando em suas suposições.

O uso dos gêneros textuais na sala de aula tem por objetivo ampliar as possibilidades e usos da linguagem, propiciando a construção do sentido do texto e logo a aquisição da linguagem oral e escrita. Os PCN's classificam os gêneros textuais enquanto objetos de ensino, por isso é importante que sejam bem utilizados adequando a linguagem as diversidade de situações de comunicação.

Não é necessário rigor no sentido dos estudantes conhecerem todos os gêneros textuais, o que eles precisam é saber reconhecer a finalidade do texto identificando suas principais características para saber utilizá-los em seu dia-a-dia. O trabalho com os gêneros textuais são oportunidades para alfabetizar letrando.

Devemos observar na escrita das crianças os aspectos gráficos (qualidade do traço, orientações, como pega no lápis) e os aspectos construtivos (suas ideias sobre a escrita).

De acordo com Ferreiro (2001), antes que as crianças entendam que as letras transmitem uma ideia, elas tentam ler e interpretar as imagens, buscando associar através dos traços (palavras) o que se consegue ler e exprimir uma mensagem, distinguindo o que serve para ler e o que não serve.

Quando a criança está se alfabetizando, percorre um longo caminho, ao qual foi dado o nome de psicogênese da língua escrita. Nesse período, a lógica percorre vários níveis de concepções e, conforme essas hipóteses vão se estabelecendo, surgem outras, até que a criança esteja alfabetizada, quando compreende a lógica alfabética do sistema de escrita. A primeira tentativa de entender as letras é por meio da qualidade inicial das letras de seu próprio nome ou do nome de pessoas próximas. Esse momento é importante, pois inicia a diferenciação entre letras, números e sinais de pontuação. De acordo com Grossi (1990, p. 37),

> Interessa-nos, neste período, que as crianças memorizem como se escreve algumas palavras, mesmo que elas não compreendam ainda o mecanismo da vinculação com a pronúncia de suas partes. A memorização dessas palavras vai ser fonte de conflito quando os alunos estiverem silábicos, e isso enriquece o processo.

No nível pré-silábico, a criança começa a estabelecer duas importantes relações: a memorização de algumas palavras (principalmente os nomes próprios) e a vinculação da imagem dos objetos com a sua representação escrita.

Conforme, ainda, essa autora, para ajudar as crianças que se encontram nesse período, algumas atividades podem ser realizadas: trabalhar os diferentes tipos de letras, os aspectos topológicos do traçado das letras, noções espaciais, a posição arbitrária das letras, a seriação das letras nas palavras, organização temporal das atividades em aula, organização do espaço na aula, vinculação de texto escrito ao discurso oral. Segundo Grossi (1990, p. 44-45),

> O nível pré-silábico se caracteriza pela caminhada em dois grandes trilhos paralelos: um deles é o do reconhecimento de que letras desempenham um papel na escrita, e o outro é o da compreensão ampla da vinculação do discurso oral com o texto escrito.

Na perspectiva de Ferreiro (2001), no segundo momento, hipótese silábica, são estabelecidos alguns critérios intrafigurais e interfigurais expressos pelos eixos quantitativos, com a quantidade mínima de letras, geralmente três, pois, segundo o aprendiz, a escrita deve ter um mínimo de caracteres para que “diga algo”, e sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada.

Nesse momento, as crianças buscam diferentes grafias para representar diferentes

palavras, utilizam as letras já conhecidas, variando apenas a posição das letras, mostrando a necessidade que sente de ordenar as letras das palavras. Continua Grossi (1990, p. 60),

> No nível silábico costuma também ocorrer que, quando é proposto que a criança escreva uma frase, o aluno utiliza uma letra para cada palavra, em vez de uma letra para cada sílaba, como geralmente já se faz em palavras isoladas.

A criança começa a descobrir que as letras, na verdade, correspondem às palavras escritas, embora não estejam completas, despertando, assim, a curiosidade para entender as sílabas. Estabelece relações entre a fala das partes das palavras e suas partes escritas até concluir, neste momento, com a ideia de que cada letra representa uma sílaba, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

Esse é um momento decisivo, pois essas descobertas criam contradição no que concerne à quantidade mínima de letras que uma palavra deve possuir para ser interpretável, conforme hipótese anterior. Além disso, torna-se agora difícil compreender os escritos dos adultos que costumam utilizar mais letras do que a hipótese silábica permite, conflito este que representará desafio cognitivo para que ela continue a avançar em suas hipóteses conceituais acerca da escrita.

No terceiro momento, hipótese silábico-alfabética, ocorre à superação da fase silábica e vai até a entrada na hipótese alfabética. Nessa fase, especialmente, há necessidade do conhecimento do valor sonoro das letras nas palavras, iniciado na hipótese silábica, e a leitura ajuda muito a perceber que, quando se escreve uma letra para cada sílaba, fica difícil distinguir as palavras durante a leitura.

No mesmo período ainda pode acontecer de as letras começarem a adquirir valores sonoros, silábicos, o que ocasiona conflitos que vão desestabilizando a fase silábica e dá início ao período silábico-alfabético, ocorrente quando a criança descobre que a sílaba oral, globalmente, não corresponde a uma única representação escrita, pois ela é, por sua vez, composta por elementos que a constituem, as letras, representando os fonemas, se juntam para formar as sílabas. Durante essa etapa, a criança escreve o que quiser, embora nem tudo possa ser lido, pois faltam alguns elementos nas sílabas. Para Grossi (1990, p. 61-62),

> Trata-se de conhecer o valor sonoro convencional de todas ou de algumas letras, bem como saber como juntá-las para que se constituam as sílabas, o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondam.

O que leva a criança a abandonar a hipótese de que cada sílaba oral corresponde a uma letra é a impossibilidade da leitura do que se escreveu ou de outros escritos. O nível silábico-alfabético chega para marcar a compreensão da criança acerca do nosso sistema de escrita, embora ainda oscile, utilizando em alguns momentos apenas uma letra para cada sílaba. Isso cria mais conflitos, já que não há regra para aumentar a quantidade de letras por sílaba e nem sempre o som das palavras garante a identidade das letras. As crianças vão superando, entretanto, esses desafios com o passar do tempo no exercício de suas práticas de escrita. Com base nas intervenções consegue reformular suas hipóteses e vai avançando na escrita. O conhecimento é algo a ser constituído e não apenas transferido, os erros são necessários para que ocorra a evolução das hipóteses.

Práticas educativas que favorecem a aquisição da escrita

As práticas educativas alfabetizadoras devem levar em consideração as concepções das crianças acerca do sistema de escrita. Quem determina o que é fácil ou difícil é quem está aprendendo, por isso, os professores não podem esquecer de que as crianças possuem conhecimentos adquiridos em sua vida social e familiar e que partem desses conhecimentos em busca de outros.

Há várias práticas que situam as crianças em contato com a língua escrita, mas cada uma delas se relaciona ao seu modo de conceber a aprendizagem e o objetivo de se alfabetizar. Confirma Ferreiro (2001, p. 30-31),

> Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que "o que existe para se conhecer" já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança nesse caso) fique de "fora" do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos "porquês" e aos "para quês" que já nem sequer se atreve a formular em voz alta.

A linguagem escrita possui existência social. As crianças do meio urbano encontram textos escritos por toda parte (cartazes, letreiros, placas, propagandas, anúncios, revistas), ou seja, ninguém pode impedir que as crianças aprendam sobre a linguagem escrita em outros contextos, nem pode impor que elas aprendam apenas na escola ou peçam informações somente aos professores. Essas informações coletadas pelas crianças são contextualizadas conforme o ambiente em que vivem, no entanto, nem sempre, a escola consegue aproveitar esses conhecimentos, deixando as crianças produzirem o que sabem, pois apenas as fazem copiar.

Na visão de Ferreiro (2001, p.39), "A transformação dessas práticas docentes é que é realmente difícil, já que obriga a redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula". A criança que cresce em um mundo letrado está mais exposta a interações com adultos e crianças leitoras, o que facilita sua aprendizagem da linguagem escrita. A escola existe, portanto, na figura do professor, para ampliar a relação com o mundo da escrita para as crianças cujas famílias são de pais analfabetos. Acrescenta Ferreiro (2001, p.56):

> Existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes, por leitores adultos ou crianças maiores. Por exemplo: o fato de se saber que cada letra tem um nome específico, que todas elas têm um nome genérico; que a oposição entre os nomes e "números" é fundamental; que convencionalmente escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita; que junto com as letras aparecem sinais que não são letras (sinais de pontuação); que utilizamos as maiúsculas para nomes próprios, para títulos e depois de um ponto.

Uma das maiores dificuldades que as escolas enfrentam é não saber como utilizar os conhecimentos trazidos pelas crianças quando entram na escola. Alguns professores preferem partir do início, como se elas não tivessem conhecimentos já contextualizados vivenciados na cultura letrada. Outra dificuldade dos docentes alfabetizadores está em se colocar no lugar das crianças, buscando pensar de acordo com o seu ponto de vista, procurar compreender a lógica do que escreveram.

Quando as crianças entram na escola, uma grande expectativa é depositada sobre elas. Há o desejo de que aprendam o mais rápido possível a ler e escrever. Esquecemo-nos, no entanto, de que esse processo de aquisição precisa de certo tempo e exige maior desenvolvimento cognitivo, o qual as crianças vão atingindo progressivamente.

O professor tem o papel de criar oportunidades e situações de aprendizagem que fuja daquelas utilizadas na alfabetização tradicional, quando se privilegia muito o escrever corretamente, limitando-se às técnicas de escrita. Para que isso aconteça, o professor é quem propõe, auxilia, apoia, incentiva e questiona, buscando garantir a diversidade e qualidade do seu trabalho em consequência da aprendizagem dos seus alunos.

As salas de aula geralmente são heterogêneas, possuindo crianças com diferentes hipóteses em relação à aquisição da escrita. Isso é previsível e, inclusive, muito positivo, visto que facilita as trocas de conhecimentos, o confronto de hipóteses e o possível avanço dos alunos, respeitando o ritmo de cada estudante. Conforme Cavalcanti *et al* (1997, p. 47) ensina,

> O professor não deve agrupar sempre os alunos que estão no mesmo estágio, mas também não deve separá-los o tempo todo. Deve haver equilíbrio na formação de

> subgrupos, de modo que os desafios (não necessariamente os mesmos) existam o tempo todo para todos.

É importante vivenciar momentos extraclasses, principalmente quando se percebe que as crianças não possuem esse contato com a cultura escrita em sua vida social e familiar. Isto porque o tempo na escola pode ser o momento ideal para perceber e conviver com diversos materiais que propiciam a sua aproximação com a cultura escrita e assim fazer com que os alunos percebam a importância e a necessidade da linguagem escrita. Assim, eles podem aproveitar essas oportunidades para o recebimento de incentivo e aprendizagem.

É basicamente durante as séries iniciais do Ensino Fundamental I que a criança evolui em suas concepções sobre a escrita. Afinal, produzir escrita é mais do que simplesmente escrever palavras, pois é, também, se apropriar das práticas sociais da escrita. O ato de escrever não se restringe a formar palavras. Ao escrever, o sujeito pensa na língua. De acordo com Cavalcanti *et al* (1997, p. 81),

> Se a escrita não é um produto escolar, mas o produto do esforço coletivo da humanidade para representar a linguagem, quanto mais constantes e de qualidade forem os atos de leitura e escrita realizados pelas crianças, ou ainda, quanto mais expostas estiverem a influencia do mundo letrado, mais elementos certamente terão para pensar e fazer uso da língua.

A escola possui o papel de ensinar a escrever, no entanto, deve garantir a diversidade na aprendizagem de como escrever. Daí a importância de se aprender a escrever, explorando os diferentes gêneros textuais. Trabalhar a ideia de que o texto escrito será lido por outras pessoas desperta para um maior comprometimento na escrita e adequação do texto.

Durante o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, a formulação de concepções ocorre pelo contato com materiais, contexto social e outros indivíduos. O fato de as crianças se envolverem em atividades escritas favorece a ampliação do vocabulário, a compreensão das funções sociais dos textos, despertando a curiosidade em aprender a linguagem escrita. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 86), “A presença de objetos escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta sua exploração, favorece as atividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional”.

O professor deve promover oportunidades em que as crianças possuam contato com escritos e as produções escritas realizadas, a fim de estimular atitudes de organização e responsabilidade em relação às atividades compartilhadas e realizadas em sala.

Isso não significa que devamos trabalhar somente a escrita, pois o processo cognitivo

acontece também por meio da interação da leitura com a escrita. As crianças aprendem a escrever da mesma forma que aprendem as outras coisas que lhes são ensinadas, testando, elaborando hipóteses, concepções; entretanto, para que essas hipóteses evoluam, é requerido o contato com materiais e incentivos recebidos.

As crianças formulam várias hipóteses desde o contato com a escrita. À medida que vão entendendo sua função social e os diferentes gêneros, vão avançando nas hipóteses. É muito importante que a criança sempre seja desafiada, que ela mesma descubra as contradições de sua hipótese para, assim, buscar novas soluções que culminam no avanço; e quanto maior for o contato dessas crianças com a cultura letrada, mais conteúdo essas terão para se apropriar mais rapidamente da escrita convencional. Conforme Weisz (1999, p. 34),

> Durante a alfabetização, aprendem-se mais do que a escrever alfabeticamente. Aprendem-se pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdo

Após conhecidos os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, outras pesquisas ajudam a fortalecer a concepção construtivista, que considera o decurso de aprendizagem como resultado da ação e reflexão do aprendiz. Para Weisz (1999, p. 22-23), "A função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso".

Quando desafiada, surge na criança à necessidade de superação das dificuldades encontradas. Então, acontece o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. O conhecimento novo nada mais é do que a ampliação de esquemas que a criança já possui. As contradições são essenciais durante este período, pois elas ajudam na superação das hipóteses. Ensina Weisz (1999, p. 25), "Nesses momentos a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer".

Os erros cometidos pelas crianças são um caminho para a análise dos conteúdos que elas possuem e um ponto de partida para aquisição de mais conhecimentos. Para isso, o professor deve sempre tentar entender como a criança pensou ao executar determinada atividade e, caso não entenda, a intervenção, mediante perguntas, é essencial para essa descoberta. O que motiva as crianças durante o aprendizado da linguagem escrita é perceber que há uma lógica no nosso sistema alfabético. Dessa maneira, reconstituem suas ideias, confrontando a realidade.

É função social da escola ampliar o mundo em que a criança vive. Para isso, deve sempre situá-la à frente de novos conhecimentos, fazendo com que ela tenha cada vez mais contato com diferentes informações, conteúdos e cultura, pois, apesar de não saber sobre um determinado assunto, isso não a impede de adquirir outros conhecimentos, garantindo a aproximação do aluno com os diferentes tipos de linguagens, criando pontes para o mundo do conhecimento. De acordo com Weisz (1999, p. 54),

> A prática pedagógica é complexa, contextualizada, e, portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisa refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado.

A elaboração do conhecimento pelo aprendiz acontece nas situações em que ele tem contato e age sobre o sistema alfabético de escrita, por meio de intervenções e auxílios. Ele supera os desafios, reflete, enfrenta novos obstáculos e vai avançando na formulação de hipóteses até conseguir se alfabetizar.

O professor precisa observar seu aluno, buscando compreender o caminho de sua aprendizagem. Para Weisz (1999, p. 65), "não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem". O professor tem o papel de organizar as atividades que favoreçam a interação dos alunos e seu contato com os objetos de conhecimento.

Um ambiente alfabetizador caracteriza-se por fazer com que as crianças aprendam alguns conceitos sobre a língua escrita, para que serve e seu uso nas práticas sociais, antes mesmo de se apropriarem dela, articulando os exercícios de alfabetização com as práticas sociais que envolvem a escrita, o letramento; ou seja, o aprendizado das relações entre os fonemas e os grafemas é um fator determinante para o avanço das hipóteses sobre o sistema alfabético, bem como condição para o uso da linguagem escrita.

Entrevista com professoras do 1º e 2 º Ano do Ensino Fundamental

O trabalho de campo tem por objetivo buscar elementos para enriquecer as discussões teóricas promovendo a aproximação com a realidade. A entrevista semiestruturada foi composta por cinco questões abertas, com perguntas sobre as práticas educativas com o foco no trabalho com os gêneros textuais. As entrevistas foram realizadas com duas professoras uma do 1º Ano e outra do 2º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Educação localizada na Regional II, Bairro Praia do Futuro, no Município de Fortaleza, Estado do Ceará.

O primeiro questionamento foi: Como você percebe as crianças da sua turma no processo de aprendizagem da escrita? Ambas as professoras demonstraram acompanhar a evolução de seus alunos reconhecendo os limites e dificuldades. A professora do 1º Ano nos disse que "Como toda turma, temos alunos que tem um bom desenvolvimento e outros que estão num processo bem lento, mas com o decorrer do tempo eles irão atingir, pois cada aluno tem seus limites".

A segunda questão: Quais as atividades que mais auxiliam as crianças no processo de aquisição da linguagem escrita? Com experiência no assunto a professora do 1º ano relatou "Na minha sala de aula gosto de fazer pesquisas com recorte, jogos, brincadeiras, onde eles interagem, pois quando a criança só recebe informações, elas às vezes participam e às vezes não, então eu prefiro atividades que elas possam interagir, havendo uma troca entre professor e aluno".

Em seguida questionamos: Quais recursos você utiliza para desenvolver estas atividades? A professora do 2º ano nos explica "Utilizo jogos, sugestões de dinâmicas do PAIC, pois como o trabalho do 2º ano é feito com o PAIC, dinâmicas sugeridas no livro de orientação do professor, caixinhas com as sílabas, exploração dos textos, as perguntas, sugeridas no livro do PAIC. Realizo atividades lúdicas em sua maioria. Primeiro faço brincadeiras como a de colocar targetas com palavras ou sílabas em uma caixinha e sair passando em uma roda, quando para na pessoa ela tira uma, então a pergunta que for ela responde. Ou então com a palavra, eu faço a pergunta: Qual é a sílaba inicial? Qual a sílaba final? Esse tipo de brincadeira e de atividade".

Como o planejamento é essencial à prática educativa, perguntamos: O que você leva em consideração quando planeja atividades de escrita para crianças que estão nesse processo de aprendizagem? "No planejamento de português sempre é necessário ter uma preparação, contextualização para depois realizarmos as atividades do livro, antes tem que fazer uma dinâmica. Por exemplo: se vou trabalhar um texto faço antes uma brincadeira, mostrando algumas palavras, as sílabas dessas palavras para que eles já se sintam familiarizados com as palavras do texto. Levo em consideração o nível que eles estão. Eu vejo o que eles já conseguem fazer, não posso colocar uma atividade muito difícil que eles não consigam realizar".

Foi possível perceber que ambas trabalham levando em consideração as dificuldades e avanços dos estudantes, bem como priorizando as práticas lúdicas. Para encerrar a entrevista perguntamos: Qual é o papel dos gêneros textuais e como você os utiliza em sua prática educativa no processo de aquisição da escrita por crianças? A professora do 1º ano nos disse

que “Os gêneros textuais tem a função de levar o aluno a organizar o que você deseja para a sua compreensão textual; é através da leitura e da análise estrutural que faz o aluno refletir ao que se refere aquele contexto que está sendo aplicado (podendo também colocar uma situação). Apresentando cada tipo de gênero, como: lista, trava-língua, receita, bilhete, letra de música, conto, etc. Iniciando pela leitura, podendo ser produzida na hora com os alunos, com indagações e após ter sido direcionada a leitura e as explicações convenientes para cada texto é feita a introdução da escrita do mesmo, ou apenas a escrita de algumas palavras contidas neste”.

A professora do 2º ano também trabalha nessa perspectiva “Os gêneros textuais são amplamente utilizados no processo de aquisição da escrita, pois apresentam uma gama de possibilidades para os novos escritores. Através dos gêneros textuais as crianças percebem que não existe apenas uma maneira de escrever um texto e apercebe-se que existem diferenças entre um gênero e outro de forma que possam identifica-los.”.

Com efeito, as entrevistas com as professoras acerca do uso dos gêneros textuais nas práticas educativas para aquisição da escrita buscou elementos para conhecermos aspectos relativos ao trabalho com os gêneros em sala de aula a fim de ajudar outros professores a terem práticas pedagógicas cada vez mais reflexivas e participativas.

Considerações Finais

A aquisição da escrita é um tema importante e por isso torna-se necessária essa reflexão, pois se constitui como uma das principais funções e objetivos da instituição escolar fazer com que seus alunos aprendam a escrever.

O ato de escrever envolve atividades cognitivas e o raciocínio lógico, razão pela qual necessita de um bom planejamento, mas a ação de escrever não deixa de ser também uma atividade motora que precisa ser adquirida, muitas vezes por via do exercício.

Uma das mais importantes funções da escrita é possibilitar a comunicação entre pessoas em situações em que não é possível falar. O que se escreve é para ser lido e, quando os alunos compreendem isso, faz sentido eles aprenderem a escrever e buscarem compreender as regras que orientam o nosso sistema alfabético.

A escrita na escola, nos seus mais diversos modos de utilização, deve servir a objetivos claros, bem definidos. Um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir durante

o processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita, os sons das letras e das palavras. É mediada por essas relações que se estabelecem entre os alunos, a professora, os colegas e a escrita, que muitas crianças vão se desenvolvendo em suas hipóteses acerca da aquisição da escrita.

É preciso que os professores estejam preparados para as dificuldades que possam surgir ao longo desse processo, pois as primeiras relações entre fonemas e grafemas, pelos alunos, podem não ter tanto "sucesso", no sentido da escrita convencional. Os professores podem, no entanto, ajudá-las a abandonar as hipóteses iniciais, explorando contrastes, fazendo as devidas intervenções, desafiando-as, a fim de promover o avanço nas hipóteses alfabéticas

Nessa fase, o convívio com diferentes gêneros textuais oferecem suporte ao surgimento de diferentes questões, dúvidas e, mediante as trocas entre os alunos, é possível que eles prossigam nas hipóteses. Os estudos realizados bem como as entrevistas em uma escola pública municipal de Fortaleza - CE oportunizaram o conhecimento sobre os recursos, planejamento e uso dos gêneros textuais, a partir de vivências. Percebemos que se as professoras reconhecem a importância e necessidade do trabalho com os gêneros textuais e as utilizam em seu cotidiano seus alunos terão mais oportunidades e logo irão progredir em seu processo de aquisição da língua escrita.

Nesse sentido, o estudo contribui para nos auxiliar na compreensão acerca da aquisição da escrita, pelas crianças, e das concepções acerca das práticas pedagógicas das professoras, o compartilhamento de ideias para que se desenvolvam ações mais participativas a partir do uso dos gêneros textuais em sala de aula, com a finalidade de que se obtenham cada vez melhores resultados no processo de alfabetização e letramento por crianças.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CAVALCANTE *et al*, Zélia. **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 163 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 104p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 145 p.

_____. **Didática do nível pré-silábico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 106 p.

_____. **Didática do nível silábico.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 143 p.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.182 p.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999. 133 p.

ENSINO DE ESPANHOL POR MEIO DE GÊNEROS DE TEXTO PARA UM CURSO TÉCNICO EM TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS

Natalia Labella-Sánchez (IFRS – Câmpus Porto Alegre)

Resumo: Como disciplina obrigatória do currículo do curso subsequente Técnico em Transações Imobiliárias do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, entende-se que o estudo do espanhol em tal contexto de ensino deve ser feito dentro do conceito de ensino de línguas para fins específicos, visto que o conteúdo a ser trabalhado é direcionado a necessidades específicas para a formação profissional dos estudantes. O objetivo deste trabalho é apresentar um levantamento, realizado junto ao setor imobiliário, dos principais gêneros de textos usualmente utilizados em língua espanhola nesse contexto, bem como as principais características a serem abordadas na elaboração do material didático. Partindo do referencial teórico de ensino para fins específicos (RAMOS, 2004; 2005; 2009), a análise de necessidades direciona a elaboração de material didático, permitindo ao professor focar o uso real da língua no respectivo contexto de trabalho. Seguindo os princípios do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2009), entendemos que uma forma de apreender o uso da língua para agir em diferentes contextos ocorre por meio dos gêneros de texto. Sendo os gêneros de texto um mega-instrumento para o ensino de línguas, os materiais para fins específicos também podem seguir os princípios do ISD (BEATO-CANATO, 2011). O resultado preliminar do levantamento de necessidades realizado junto a algumas imobiliárias revelou que há algunscontextos básicos para o uso da língua espanhola e, portanto, para o seu ensino: a) a apresentação oral de imóveis, especialmente para locação; b) a entrevista para captação de clientes; c) a explicação de cláusulas do contrato que o cliente precisa assinar. Torna-se fundamental considerar esses aspectos no momento de definir conteúdo e a forma de trabalhá-los em sala de aula.

Palavras-chave: espanhol, análise de necessidades, gêneros de texto.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) tem se tornado bastante presente em cursos técnicos dos Institutos Federais (IFs) de todo o país. Os IFs foram criados em 2008 (Lei 11.892) para atender diferentes níveis de ensino: ensino médio (integrado, concomitante, subsequente e PROEJA), ensino superior (tecnólogo e licenciatura) e pós-graduação (especializações e mestrados profissionais). O ensino de línguas, dentro desse contexto, prevê

um ensino que atenda aos preceitos da formação geral e cidadã, sem deixar de lado uma formação mais específica para o mundo do trabalho (BRASIL, 2008).

Especialmente nos cursos técnicos de curta duração, como os cursos subsequentes cuja duração varia de 2 a 3 semestres, o ensino de língua espanhola deve centrar-se nas reais necessidades que esse aluno encontrará no mercado de trabalho, portanto, um ensino voltado para uma finalidade bastante específica.

Neste artigo, o foco será no ensino da língua espanhola de um curso Técnico em Transações Imobiliárias (TTI) ofertado num dos câmpus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). O curso de TTI tem duração de três semestres, sendo que a língua espanhola é ensinada no segundo, com uma carga horária de 72h (4h/semanais). O objetivo é formar corretores para atuarem em imobiliárias, empresas, incorporadoras e construtoras.

Como seguimos a proposta do ensino de línguas com base em gênero, um dos principais objetivos deste trabalho é apresentar quais gêneros de texto – em língua espanhola – são necessários para o trabalho de um corretor imobiliário. Também, apresentaremos breves questões relativas a como consolidar isso em um material didático.

Para isso, apresentaremos a fundamentação teórica trazendo algumas características do ELFE (incluindo a análise de necessidades) e o que se identificou na literatura a respeito do ensino de ELFE com base em gêneros. Na metodologia será apresentada uma forma de identificação dos gêneros utilizados em língua espanhola no contexto imobiliário, utilizando a proposta de Bazerman (2005). Na discussão dos resultados explicitaremos os gêneros identificados nesse levantamento, como eles se relacionam uns com os outros no sistema de atividade e como isso possibilita definir os conteúdos a serem ensinados no curso de TTI.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Características do ensino para fins específicos e da análise de necessidades

As premissas básicas do ensino de línguas para fins específicos estão muito próximas à realidade de ensino dos cursos de curta duração (cursos subsequentes) dos IFs, caso específico

do curso Técnico em Transações Imobiliárias. Ramos (2005, p. 114) destaca que o ELFE ocorre em cursos de curta duração e com carga horária reduzida, onde o professor assume o papel de pesquisador, *designer*, avaliador de material didático, responsável por procurar, selecionar, adaptar e ajustar materiais para as condições e objetivos das aulas.

Além disso, vale ressaltar que as pesquisas relativas ao ELFE com base em gêneros ocorrem, no exterior, desde finais dos anos 1980 e início da década 1990[1]. Também interessada em trazer contribuições para os contextos brasileiros de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos com base em gêneros, Ramos (2004, p. 109) aponta a importância de realizar propostas pedagógicas para a sua implementação em sala de aula e apresenta uma proposta específica de utilização de gêneros textuais em um curso de inglês para fins específicos.

Também, em contexto brasileiro, temos no trabalho de Beato-Canato (2011) que reflete sobre uma proposta de ELFE, mas seguindo a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo da escola genebrina (BRONCKART, 2003; 2006; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004). A autora chama a atenção para o fato de que os objetivos do ELFE aparentemente são o oposto dos objetivos do ISD, visto que no primeiro geralmente exige-se um ensino rápido, num curto espaço de tempo e o segundo

> propõe um trabalho processual, organizado em sequências didáticas (SD) que visam o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em contextos específicos. Esse trabalho pode demandar diversas horas de estudo em torno de um gênero textual específico para garantir que a língua seja compreendida como prática social e o texto como instrumento semiótico. (BEATO-CANATO, 2011, p. 854)

Para a autora, é fundamental que o professor de ensino para fins específicos concentre-se nos gêneros textuais considerados centrais para um determinado grupo, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz (características contextuais,

[1] Entre algumas dessas pesquisas estão as de Martin (1985/1989, 1992, 2000)[1], Bazerman (1988, 1994), Bhatia (1993) e as pesquisas de Swales (1990). Em especial, as pesquisas e pressupostos teóricos de Swales inspiraram, segundo Heimas e Biasi-Rodrigues (2005, p 122), diversos trabalhos tanto no Brasil quanto no exterior. No Brasil, alguns exemplos são Motta-Roth (1995), Araújo (1996), Aranha (1996), Santos (1995), Motta-Roth; Hendges (1996), Biasi-Rodrigues (1998), Bernardino (2000), Hendges (2001), Bezerra (2001).

organizacionais e linguístico-discursivas dos gêneros identificados), preceito central da proposta didática do ISD.

Relativo a pesquisas de ELFE em língua espanhola, encontramos algumas: Carrelas (2003), Gregolin (2005), Freitas (2005), Galván (2005), Silva (2009). Contudo, diferentemente do que é observado no ensino de língua inglesa para fins específicos, não é comum as pesquisas de espanhol para fins específicos focarem-se no ensino com base em gêneros de texto.

Um dos pontos centrais do ELFE é a análise de necessidades, pois essa etapa é imprescindível para desenhar um curso e organizar os conteúdos a serem ensinados. Baseada em Hutchinson e Waters (1987) e em Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2005, p. 112-113) destaca que a análise de necessidades: 1. pode pautar-se na situação na qual o aluno vai atuar (situação-alvo) e/ou na necessidade do aluno como aprendiz; 2. é fundamental no planejamento de um curso e para definir quais tarefas específicas o aluno irá desempenhar (e em quais contextos específicos); 3. propicia a seleção adequada de temas e conteúdos relacionados às áreas de atuação do aluno (acadêmicas ou profissionais).

Diversos autores, tais como Hutchinson & Waters (1987), Brindley (1989), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos et al (2004), Long (2005), estudam especificamente as características e potenciais da análise de necessidades. Os principais pontos destacados por esses autores são que a análise de necessidades permite: a) definir para que servirá o curso de línguas, centrando-se nas necessidades-alvo, nas necessidades de aprendizagem, motivação e desejos dos alunos; b) identificar as diferentes tarefas desempenhadas em determinado trabalho; c) avaliar e/ou produzir um material didático voltado para o que os estudantes precisam.

É incontestável o fato de que não existe proposta de ensino de línguas para fins específicos sem uma análise de necessidades que possibilite o desenho de um curso ou de um material didático. Entretanto, chama a atenção que raramente a análise de necessidades está voltada à identificação de gêneros de texto. Dentre os autores citados no parágrafo anterior, a uma proposta de análise de necessidades voltadas para a identificação dos gêneros é a de Ramos et al (2004), cujo objetivo foi o de identificar – por meio da aplicação de questionários – os gêneros acadêmicos mais lidos por alunos de uma determinada instituição de ensino superior.

Como seguimos a perspectiva dos gêneros de texto, além do subsídio teórico para a questão da proposta de ensino-aprendizagem, corroboramos a ideia de que a identificar os gêneros de texto durante a análise de necessidades é fundamental para atingir nossos propósitos

de elaboração de material didático para o curso de TTI. Contudo, em nosso caso, a aplicação de questionários para tentar identificar os gêneros que os estudantes utilizarão em espanhol no mercado imobiliário não parecia plausível, pois a grande maioria dos estudantes não tem experiência no campo, interferindo na coleta adequada de informações.

De modo a resolver essa questão, procuramos outros subsídios teóricos para realizar esse levantamento, procurando dar sempre ênfase aos gêneros de textos em língua espanhola que podem ser utilizados por um corretor imobiliário.

2.2 Uma análise de necessidades focada na identificação de gêneros de texto

Em busca de uma análise de necessidades que pudesse apresentar o quadro de gêneros que caracteriza o trabalho de um corretor, encontramos em Bazerman (2005) uma interessante forma de identificar os gêneros que compõem o quadro de atividades desses profissionais.

Esse autor propõe que se identifiquem as condições de realização de um trabalho e se observem as regularidades com certos textos executam algumas tarefas. Isso porque algumas "profissões, situações e organizações sociais podem estar associadas a um número limitado de textos" (BAZERMAN, 2005, p. 19), dentro de *sistemas de atividades*.

Bazerman (2005) não utiliza o termo "análise de necessidades", mas ele sugere uma metodologia de coleta de dados que permite ao pesquisador observar tais sistemas, identificando como o *sistema de gêneros* e o *conjunto de gêneros* se organizam em determinado contexto.

Por *conjunto de gênero*, Bazerman (2005, p. 32) entende que "é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir". A catalogação de todos os gêneros que um profissional exerce em seu contexto laboral permite identificar uma parte considerável de seu trabalho. Já o s*istema de gêneros* engloba os diferentes conjuntos de gêneros utilizados por um coletivo de pessoas que trabalham juntas e de forma organizada. A sua análise permite: a) observar as relações padronizadas estabelecidas na produção, circulação e uso desses documentos; b) capturar "as sequências regulares com que um gênero segue o outro, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas" (p. 33). Por fim, o *sistema de atividades* engloba os dois anteriores. Ao definir um "sistema de gêneros em que as

pessoas estão envolvidas" (p. 34), é possível identificar um *frame* (esquema de conhecimentos ou padrões prototípicos) que organiza o trabalho daquele grupo.

Bazerman (2005, p. 34) explica que considerar o sistema de atividades bem como o sistema de gêneros permite identificar "o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo". Essas definições são importantes orientações para direcionar o que se deve observar em uma análise de necessidades cujo objetivo é verificar as atividades desenvolvidas pelos profissionais do ramo imobiliário, por exemplo, e entender quais conjuntos de gêneros compõem esse sistema de atividades e, mais especificamente, quais gêneros são utilizados em língua espanhola (na produção e compreensão oral e escrita).

3. METODOLOGIA

Uma análise de necessidades em um ambiente ou contexto não familiar ao do pesquisador, como é o caso de nossa pesquisa, exige os seguintes passos metodológicos (BAZERMAN, 2005, p. 42-43): a) coletar informações sobre os textos e também sobre como as pessoas entendem esses textos, solicitando que citem os tipos de textos com os quais trabalham; b) realizar a coleta com mais de uma pessoa para verificar se há concordância e entender detalhes do gênero; c) solicitar exemplares dos gêneros mencionados, incluindo documentos profissionais, legais ou administrativos; d) observar as pessoas ao longo de um determinado tempo (um dia, uma semana, um mês) e anotar em quais ocasiões os textos são usados, com quais propósitos, além de observar como são produzidos, interpretados e trabalhados; e) entrevistar as pessoas no momento de uso dos textos, para compreender melhor os significados, intenções, percepções e atividades dos participantes; f) registrar a sequência com que certos documentos são introduzidos.

Considerando a grande quantidade de itens que devem ser observados, Bazerman (2005, p. 44-45) sugere que se delimite e direcione o que efetivamente se deseja investigar. Deste modo, o pesquisador consegue: a) enquadrar os propósitos e questões delimitando, assim, o foco de pesquisa; b) definir o corpus (textos a serem examinados); c) selecionar e aplicar as ferramentas analíticas mais adequadas para examinar as consistências e as variações das características e funções ou relações em toda a coleção, de modo a evidenciar os padrões

relativamente estáveis de textos e atividades. Para isso, Bazerman (2005, p. 44-45) propõe que o pesquisador responda algumas perguntas relativas aos propósitos e delimitações de questões, à definição do corpus (identificar textos ou coleções específicas que se pretendem examinar) e às ferramentas analíticas que o pesquisador pretende utilizar após o levantamento dos dados.

Dos passos metodológicos indicados no primeiro parágrafo desta seção, realizamos os indicados nos itens (a), (b) e (c).[2] Optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas, já que elas permitem expandir as respostas em caso de necessidade ou dúvida por parte do entrevistador.

As perguntas objetivaram compreender quais gêneros circulam no contexto laboral das imobiliárias, bem como quais gêneros são produzidos (escrito e oralmente) ou lidos em língua espanhola (vide Anexo 1, com o questionário). Foram entrevistados dois corretores imobiliários no primeiro semestre de 2013 e também foi aplicado um questionário diferenciado junto a dois professores do Curso Técnico em Transações Imobiliárias, atuantes nas disciplinas mais técnicas e específicas do curso, ambos com longa experiência dentro do ramo imobiliário. Ressalta-se que apenas algumas informações dos questionários aplicados aos professores foram aproveitados, pois essa forma de coleta de dados mostrou-se muito superficial para nossos propósitos, o que reforçou ainda mais a necessidade de utilizar a proposta metodológica de Bazerman (2005) para compreender o sistema de atividades dos profissionais do ramo imobiliário.

5. Resultados obtidos

Os dados gerados nas entrevistas permitiram a definição de dois grupos de informações. Um deles refere-se ao contexto laboral geral do corretor e gêneros utilizados ou produzidos em seu cotidiano. O outro se relaciona ao uso do espanhol no contexto imobiliário, objetivando

[2] Ainda não houve tempo hábil de realizar uma observação etnográfica para analisar as pessoas em seu ambiente de trabalho e entrevistá-las enquanto executam as suas tarefas. Talvez os passos relativos a esse tipo de observação não sejam realizados, por três motivos identificados na primeira etapa das entrevistas: 1. é comum que os corretores terceirizem uma série de serviços que eles mesmos poderiam fazer; 2. o corretor desloca-se constantemente ao longo de seu dia de trabalho para atender a diferentes clientes, situações em que a presença do pesquisador nem sempre é adequada; 3. não é fácil prever quando um corretor realizará um atendimento utilizando a língua espanhola, o que pode levar o pesquisador a ficar dias ou semanas esperando a oportunidade de acompanhar tal atendimento.

identificar quais são os gêneros utilizados, em que situações e para quê. A descrição geral desses dados possibilitou a visualização dos conjuntos de gêneros e a definição do sistema de atividades nas diferentes situações de trabalho do corretor e quais gêneros esses profissionais utilizam para desempenhar as suas atividades em cada uma delas.

O primeiro a destacar é que o trabalho do corretor exige diferentes ações que organizam as diversas situações laborais, formando, portanto, diferentes conjuntos de gêneros: 1. ações para agenciar imóveis; 2. ações para procurar ou atrair clientes em potencial; 3. ações para persuadir e conhecer melhor o cliente; 4. ações para concretizar a venda ou locação do imóvel; 5. ações para manter-se constantemente atualizado.

Na sequência, seguem os conjuntos de gêneros identificados e as ações desempenhadas junto a ele:

a) **Conjunto de gêneros A** – Função: agenciar imóveis para criar um catálogo próprio de vendas. Gêneros que compõe esse conjunto: anúncios, ficha de autorização de venda, matrícula do imóvel, certidões negativas.
b) **Conjunto de gêneros B** – Função: procurar ou atrair clientes. Gêneros que compõe esse conjunto: anúncios, placas, chats.
c) **Conjunto de gêneros C** – Função: ofertar imóveis. Gêneros que compõe esse conjunto: entrevista e apresentação de imóveis.
d) **Conjunto de gênero D** – Função: concretizar a venda ou locação. Gêneros que compõe esse conjunto: contrato de compra e venda, escritura, certidões negativas.
e) **Conjunto de gênero E** – Função: estar atualizado para ser efetivo em sua atividade. Gêneros que compõe esse conjunto: publicações de lançamento e pré-lançamento, reportagens e notícias da área de economia, índices da construção civil, anúncios.

Percebemos que o sistema de atividades é formado por cinco conjuntos de gêneros inter-relacionados, contudo os dados revelaram uma ordem hierárquica entre os conjuntos de gêneros de A a D. Não há como um corretor desenvolver as ações relativas ao conjunto B (procurar clientes), por exemplo, se antes não houver realizado a captação de imóveis, atividade desenvolvida no conjunto de gêneros A e assim sucessivamente até o conjunto D. A exceção é o conjunto de gêneros E, cuja atividade de atualização do corretor é fundamental para qualificar

e obter êxito nas ações relacionadas aos conjuntos A, B e C. Ele precisa utilizar gêneros orais e escritos variados, sendo que em alguns momentos ele precisará lê-los, em outros escrevê-los e em outros utilizá-los oralmente.

Tendo em vista o sistema de atividade dos corretores, o seguinte passo foi compreender em que momentos a língua espanhola é utilizada, identificando quais são os gêneros mais utilizados.

Ao olharmos para esse sistema de atividades e apontarmos (com base nos dados da entrevista) quais gêneros são utilizados em língua espanhola, não apenas identificamos os gêneros mais necessários e utilizados nesse idioma, como também somos capazes de compreender o seu papel dentro do conjunto de gêneros e os seus efeitos ou relações com os demais conjuntos.

Ao ter essa clareza, um professor e/ou elaborador de material didático de ensino de língua para fins específicos é capaz de definir conteúdos a partir das características de cada gênero. Destacamos os gêneros de espanhol identificados na coleta de dados, inserindo-os no sistema de atividade recém apresentado:

a) **Conjunto de gêneros A** – Função: agenciar imóveis para criar um catálogo próprio de vendas. Gêneros que compõe esse conjunto: ficha de autorização de venda.
b) **Conjunto de gêneros B** – Função: procurar ou atrair clientes. Gêneros que compõe esse conjunto: anúncios, chats.
c) **Conjunto de gêneros C** – Função: ofertar imóveis. Gêneros que compõe esse conjunto: entrevista e apresentação de imóveis.
d) **Conjunto de gênero D** – Função: concretizar a venda ou locação. Gêneros que compõe esse conjunto: contrato de compra e venda, carta fiança, carta de recomendação, carta de garantia, agendamento de vistorias e de assinatura de contrato em cartório.
e) **Conjunto de gênero E** – Função: estar atualizado para ser efetivo em sua atividade. Gêneros que compõe esse conjunto: os entrevistados não mencionaram a necessidade de utilizar gêneros deste conjunto.

Durante as entrevistas, notou-se claramente que os entrevistados deixam de mencionar a função do gênero e passaram a revelar a necessidade (ou dificuldades) comunicativa para as diferentes ações, evidenciando os gêneros mais relevantes no contato com o estrangeiro. Além disso, surgiram novos gêneros de textos, ou seja, gêneros não mencionados no sistema de atividade utilizado em língua portuguesa.

Isso ficou mais evidente no "Conjunto de gêneros D", no qual foram incluídos gêneros utilizados apenas com clientes falantes de espanhol em situação de locação de imóveis no Brasil: carta fiança, carta de recomendação, carta de garantia. Também surgiram situações comunicativas novas, não mencionadas para o contexto de atendimento a clientes brasileiros: agendamento de vistorias e de assinatura de contrato em cartório.

Ainda destacamos que, com base na análise anterior do sistema de atividade, temos subsídios para definir quais – dentre os gêneros de texto utilizados em língua espanhola – são mais relevantes durante a transação imobiliária e por quê. Pelos dados das entrevistas, os gêneros que se enquadram no conjunto C mereceriam bastante atenção na definição de conteúdos para um material didático. Nas palavras de um entrevistado esse é um ponto nevrálgico de uma transação imobiliária: "quando um cliente tem interesse em comprar um imóvel, é fundamental fazer uma entrevista qualificada com a pessoa. É muito problemático não saber fazer uma pergunta em espanhol".

6. Algumas conclusões

Ao optar por uma análise de necessidades por meio dos gêneros de texto, percebemos que a simples aplicação de um questionário com perguntas que buscassem levantar ou "pinçar" os gêneros utilizados em língua espanhola, não nos permitiria obter um panorama tão amplo como o que conseguimos com as entrevistas. Nesse sentido, a adoção da metodologia proposta por Bazerman (2005) mostrou-se interessante, bem como revelou os gêneros de texto que envolvem o funcionamento comunicativo do trabalho dos corretores imobiliários.

Outra característica interessante revelada pelo levantamento da análise de necessidades refere-se à identificação de como os gêneros de texto mapeados são utilizados em língua espanhola. Alguns são utilizados para a leitura e escrita (anúncios), outros somente para a

escrita (chats), outros somente para a leitura (compreensão de carta fiança, carta de recomendação, carta de garantia), outros exigem domínio do gênero oral (entrevista, apresentação de imóveis), outros exigem o uso do gênero oral ou escrito (agendamento de vistorias e de assinatura de contrato, pessoalmente ou por e-mail) e há ainda outros gêneros escritos (em português), mas que o corretor deve saber explicar alguns termos ao cliente em espanhol (contrato de compra e venda ou locação).

Além dos gêneros "nevrálgicos" nas transações imobiliárias, o material didático pode e deve incluir os demais gêneros. Porém, acreditamos que isso deva ser definido de acordo com a carga horária disponível para o curso. Outra decisão importante, tem relação com a profundidade com que cada gênero será trabalhado, sempre de acordo com o que a análise do sistema de atividades revelou, em nosso caso o gênero oral entrevista.

O último passo é transformar essas informações em material didático adaptado à realidade de trabalho dos estudantes, bem como à disponibilidade de carga horária do curso. O nosso próximo desafio de pesquisa é verificar como transpor didaticamente as informações obtidas na análise de necessidades com base em gêneros a um material que objetive ensinar esses gêneros de texto, dentro dos pressupostos do ISD.

Referências

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BEATO-CANATO, A. P. M. . O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

BRASIL. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R.G. (Org.). **The second language curriculum**. London: Cambridge University Press, 1989. p. 63-68.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et. al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CARRELAS, D. C. **A Tarefa como eixo norteador dos Programas de Língua Espanhola nos Cursos Técnicos de Turismo e Hotelaria da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha: Limites e Possibilidades**. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria)- Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. **Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach**. London: Cambridge University Press, 1998.

FREITAS, L. M. A. **Espanhol para o turismo: o trabalho dos agentes de viagens**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GALVÁN, C. B. **Competência comunicativa e competência profissional: espanhol instrumental para hotelaria.** 152 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GREGOLIN, I. V. **Ensino de línguas para fins específicos: particularidades do espanhol para negócios em um contexto empresarial brasileiro.** 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.

HUTCHINSON, T., & WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. London: Cambridge University Press, 1987.

LONG, M.H. Methodological issues in learner needs analysis. In: LONG, M.H. (Ed.). **Second language needs analysis** . London: Cambridge University Press, 2005. p. 19-76.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPecialist**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 109-123.

RAMOS, R.C.G.; LIMA-LOPES, R.E.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SILVA, P. M.. **A Chamada Telefônica no Ensino-Aprendizagem do Espanhol Para Fins Específicos no Curso de Comércio Exterior.** 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

Anexo 1

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

Perguntas para entender o contexto laboral do corretor.
1. Há quanto tempo você trabalha como corretor? 2. O que faz exatamente um corretor imobiliário? Quais são os outros cargos dentro de uma imobiliária? 3. Que documentos um corretor precisa conhecer para fazer o seu trabalho (contratos, propostas, etc)? 4. Que leituras são indispensáveis para o trabalho de um corretor (jornais – notícias, reportagens, classificados?) 5. O que você precisa escrever no seu trabalho (propostas, contratos, e-mails, conversas em chats, outros?) 6. Que tipo de coisas é necessário falar, mostrar ou explicar para os seus clientes.
Perguntas para entender o uso do espanhol no dia-a-dia do contexto imobiliário, objetivando identificar os gêneros.
7. Do que conversamos até agora, em que momentos um corretor pode precisar usar o espanhol? 8. A sua imobiliária atende clientes que falam espanhol? 9. Quais são as nacionalidades mais frequentes? 10. O que esses clientes procuram? 11. O que é necessário mostrar ou explicar para eles? 12. É necessário ler alguma documentação em língua espanhola? 13. É necessário produzir (escrever) alguma documentação em língua espanhola? 14. Quem faz os anúncios de venda e locação de imóveis? Há anúncios em espanhol também? Onde é que eles são publicados? 15. Na época de veraneio, vocês fazem anúncios em espanhol? 16. Um corretor deve saber espanhol para usar em que situações no momento de atender um cliente falante desse idioma? 17. Além do corretor, que outros cargos precisam saber espanhol para atender os clientes? Que tipo de coisa eles precisam saber falar, ler ou entender em espanhol para dar um tratamento adequado para o cliente? 18. Você se lembra de alguma situação engraçada que já aconteceu na imobiliária com alguém que falasse espanhol? Como é que vocês fizeram para se comunicar? 19. Há mais alguma informação no atendimento a um cliente falante de espanhol que você acha importante destacar?

GÊNEROS NARRATIVOS FICCIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Rebecca Thamyres de Missena Costa (UFAL)
Eduardo Calil (UFAL)

RESUMO: O presente trabalho pretende apresentar as primeiras considerações acerca desta pesquisa de mestrado que busca identificar, descrever e analisar as propostas de Produção Textual (PT) relativas aos gêneros narrativos ficcionais, com destaque para sua relação com a escritura de invenção, numa tentativa de compreender como o caráter inventivo é valorizado e incentivado nas propostas de PT presentes nos livros didáticos de português (doravante LDP) no decorrer do Ensino Fundamental. O corpus utilizado em nossa pesquisa é constituído por 7 coleções de LDP do Ensino Fundamental (EF), cada coleção é composta por cinco volumes, totalizando 35 livros. Utilizamos dois critérios para seleção destas coleções: a) ter sido uma coleção aprovada integralmente pelo PNLD, do 1º ao 5º ano, em sua edição de 2010 e b) estar em circulação nas escolas públicas da cidade de Maceió durante o ano letivo de 2011. A metodologia empregada na pesquisa é de natureza bibliográfica e caráter qualitativo-quantitativo. Os atuais LDP devem apresentar textos de qualidade para que os alunos possam conhecer e se apropriar de suas características, assim como favorecer a invenção ou, conforme nos mostra Plane & François (2006), a "escritura de invenção". Após os primeiros levantamentos foram detectadas 413 propostas PT de diferentes gêneros nos livros, dentre estas 159 solicitam que os alunos criem, imaginem, inventem ou deem continuação a um determinado texto. Como a pesquisa está em desenvolvimento, os resultados obtidos ainda são muito iniciais, porém acreditamos que com o avançar da pesquisa este trabalho poderá nos indicar dados mais expressivos e ajudar a compreender melhor como a criatividade é incentivada nos livros didáticos por meio das propostas de produção de texto.

Palavras- chaves: Livro didático, Produção textual, Invenção

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a investigar até que ponto as propostas de produção textual presentes nos livros didáticos levam em consideração ou valorizam a invenção e criatividade dos alunos. Atualmente existem poucos registros de pesquisas que considerem a influência da literatura nas produções textuais dos alunos do ensino fundamental, até existem trabalhos que pesquisam sobre as influências da literatura infantil, sendo que a maioria dos estudos que discutem acerca da literatura no ensino da língua portuguesa privilegiam a questão da leitura e da formação do leitor literário como foco de investigação.

Abarcaremos nesse trabalho o eixo de ensino Produção textual, por ser o processo de escritura objeto de pesquisa do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME)[1], com o qual o estudo está articulado e por haver poucos estudos que pesquisem acerca da influência da literatura no processo de escritura do aluno.

Nossa pesquisa tem como foco as propostas de Produção Textual (doravante PT) em Livros Didáticos de Português, nosso objetivo é identificar, descrever e analisar propostas de PT para melhor compreender o modo como o caráter inventivo é valorizado pelos LDP no decorrer dos anos inicias do Ensino Fundamental.

Com o crescimento de programas governamentais como o Programa Nacional do Livro Didático[2] (PNLD) grande parte dos alunos da educação básica de escolas públicas brasileiras passaram a receber livros didáticos. Os LDP surgem como uma importante ferramenta pedagógica e objeto de reflexão para se pensar acerca do papel da literatura no ensino e sua relação com a produção de textos, visto que, o LDP traz variados textos literários e ainda fornece ao professor um suporte para o trabalho com todos os eixos de ensino, inclusive nas atividades de produção textual. Desta maneira, faz-se necessário desenvolver pesquisas a fim de investigar a questão da criação e da invenção e sua relação com as propostas de produção de texto.

Nosso trabalho é pautado nas reflexões oriundas da articulação entre a escritura de invenção dentro da sala de aula e seus elementos essenciais, tais como: proposta sugerida, prática do professor, processo de escritura e texto produzido, nosso intuito é aprofundar as investigações referentes aos processos de criação de textos narrativo-ficcionais como fruto de produções sugeridas num suporte didático específico que é o LDP.

[1] O L'ÂME, criado em junho de 2010, instalado no Centro de Pesquisa em Educação e Linguagem (CEPEL) reúne pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sua proposta tem por base dois pontos principais: a) o fato do manuscrito escolar, conforme o definimos em Calil (2008), ser considerado enquanto produto de uma prática docente situada sócio-historicamente, ter um valor científico, exigindo igualmente que seja valorizado, conservado e preservado enquanto patrimônio cultural; b) a partir deste objeto de investigação, aproximar os trabalhos de professores-pesquisadores do PPGE e PPGLL e formar um espaço de interlocução, favorecido pela eleição comum deste objeto de investigação, ainda que em diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universitário, Educação de Jovens e Adultos). A identidade centrada neste objeto e a heterogeneidade das abordagens teórico-metodológicas atuarão como elementos enriquecedores aos estudos na área de Linguagem e Ensino e, consequentemente, somarão esforços para os avanços na compreensão de processos de ensino e aprendizagem ligados à escritura em sala de aula e, sobretudo, à criação de textos.

[2] O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

Criatividade, fantasia e imaginação: elementos essenciais para a produção de texto

Em seu livro, Gramática da fantasia, Rodari (1982) nos apresenta diversificadas propostas de atividades que buscam um envolvimento da criança com o intuito de liberar e explorar a criatividade, imaginação e fantasia. O autor acredita que a imaginação deve ter um lugar de destaque no processo educacional, pois, é por meio dela que os alunos podem desenvolver sua criatividade e explorar todas as possibilidades que a fantasia pode fornecer. Invenção e imaginação são peças centrais para a escolarização, entretanto boa parte das escolas não as valorizam em detrimento da memória e atenção, sem levar em consideração que "[...] se quisermos ensinar a *pensar* devemos primeiro ensinar a *inventar*" (RODARI, 1982, p. 148).

De acordo com Plane (2006) a ficção sempre fica em segundo plano na tradição pedagógica. A autora justifica sua afirmação apontando três fatores que colaboram para tal acontecimento. Em primeiro lugar, a desconfiança com respeito à imaginação. Em segundo, a ficção não se mostra mais presente nas escolas pois, ela parece ir contra as missões da escola no ensino fundamental, daí a importância dos exercícios de repetição. E o terceiro motivo é a falta de confiança em relação às capacidades criativas das crianças, por julgarem que as crianças não são capazes, os adultos acabam as privando a oportunidade de criar e fantasiar.

> Para uma cultura do imaginário ser possível e positiva , convém, portanto, criar as condições favoráveis para uma tomada em consideração concreta das formas que ela pode assumir em cada criança... Para que essas formas possam concretizar-se, é preciso que um meio estimulante derrube os tabus ao mesmo tempo em que forneça os meios linguísticos ou gráficos necessários. (COSEM apud JOLIBERT, 1994, p.198).

Na fase em que se encontram, os alunos do ensino fundamental necessitam de um ambiente que seja favorável a sua aprendizagem. Jolibert (1994) nos mostra que o professor deverá criar dentro da sala de aula um ambiente rico e estimulante, as atividades propostas devem alimentar o imaginário dos alunos seja em atividades individuais ou até mesmo em atividades coletivas. A imaginação deve ser atiçada, a tal ponto que os alunos possam permitir que seu imaginário se expresse por meio das atividades de escrita. O reconhecimento da criatividade da criança, se utilizado de forma correta pode se tornar um excelente recurso pedagógico.

A escritura de invenção é defendida por Elalouf (2006), a autora nos mostra como o contexto vivido pela criança pode interferir em suas criações em sala de aula. Segundo a autora

a escrita de invenção na escola pode sofrer com as imposições das atuais práticas pedagógicas que insistem na tarefa de transformar as crianças em escritores competentes capazes de produzir um numero cada vez maior de textos.

Educação, literatura infantil e produção de textual

A literatura é uma linguagem, e como as demais, expressa uma determinada experiência vivida pelo homem, e que dificilmente pode ser definida com precisão. A literatura infantil faz parte da literatura, e porque não dizer, é uma arte, algo que diverte, dá prazer e é capaz de provocar diferentes emoções em seu leitor. É por meio dela que o homem apresenta sua criatividade, numa fusão entre sonho e realidade.

A relação entre educação e literatura se mostra de forma contraditória, ou seja, enquanto a literatura é compreendida como um espaço de liberdade, no qual imaginação e fantasia imperam a educação por sua vez traz, ainda nos dias atuais, vestígios de uma educação permeada de comportamentos tradicionais, para as escolas a lógica e a realidade continuam sendo mais valorizadas que a imaginação. Gouvea nos mostra que:

> A imaginação permite-nos desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo. Contudo, a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se ela fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança, como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão, característica do pensamento adulto. (GOUVEA, 2007, p.125)

Parreiras (2009) nos chama a atenção para singularidade da situação da literatura infantil, pois raras são as outras artes que são tão exploradas no ensino escolar. A escola deveria aproveitar melhor as possibilidades que a literatura pode oferecer aos alunos, utilizando os textos literários de diversificadas formas.

Em seu livro Andar entre livros, Colomer (2007) aponta que para que a leitura literária possa ser expandida dentro do ambiente escolar, ela precisa ser integrada com outros tipos de aprendizado. Uma das estratégias apontadas pela autora é não apenas desenvolver a leitura literária na escola, como também estimular a escrita desta literatura, em atividades de escrita de poemas, narrativas, entre outros gêneros, sejam elas individuais ou coletivas, o professor deverá permitir que as crianças contemplem a estrutura de suas próprias produções, como também a dos textos lidos. Logo, devem-se ampliar as estratégias didáticas, não se prendendo a um único tipo de texto ou a vários ao mesmo tempo, mas sim desenvolver um trabalho de qualidade com alguns gêneros, o que surtirá mais efeito sobre os alunos.

A produção textual é um dos eixos centrais do ensino da língua portuguesa juntamente com a leitura, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. De acordo com os documentos oficiais o trabalho com produção textual tem como objetivo formar escritores competentes, alunos que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 1997, p. 47).

> "Ao que se refere à produção de histórias, espera-se do aluno que seu texto tenha começo, meio e fim, que as ideias e informações estejam concatenadas de forma clara e coerente. Também é comum no discurso pedagógico pedir para que suas histórias sejam criativas ou originais, mas, certamente, sem nenhuma preocupação em se definir o que venha a ser isso" (CALIL, 2004, p. 57-58)

Em relação à produção de textos literários, a escola até propõe aos alunos que criem histórias, mas não valorizam essas produções, nem lhes destinam o reconhecimento merecido. Essas produções acabam muitas vezes resumindo-se a mais uma forma de avaliação pela qual o aluno é submetido para obter uma nota.

Análise dos Livros Didáticos de Português: corpus e aspectos metodológicos

Nosso trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utilizará também de dados quantitativos, decidimos utilizar somente as propostas de PT em suas seções correspondentes nos LDP, ou seja, aquelas intituladas pelo livro como a proposta da unidade ou capítulo, caso haja alguma proposta dentro de outra seção ou que faça parte de uma atividade de interpretação textual, por exemplo, esta não será analisada neste trabalho.

O corpus analisado neste trabalho é composto por 7 coleções de livros didáticos de português do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cada coleção é composta por 5 volumes, totalizando 35 livros. Para composição deste corpus foi necessário escolhermos alguns critérios que nos permitissem selecionar as coleções que seriam posteriormente analisadas, dentre eles, que a coleção deveria:

1. Estar em circulação nas escolas das redes estadual e municipal de Maceió,

2. Estar presente no Guia do livro didático 2010 do Ensino Fundamental (EF), vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual estão dispostas as coleções analisadas e aprovadas e em que os professores das escolas públicas escolheram os LD com os quais trabalhariam no triênio 2010-2012.

3. Ter sido analisada e aprovada pelo PNLD 2010 de maneira integral, ou seja, do 1° ao 5° ano, pois o PNLD permite que as coleções sejam aprovadas parcialmente, de acordo com a divisão do ensino fundamental I em ciclos. O primeiro ciclo compreende o 1° e 2° ano do ensino fundamental e tem como foco didático o letramento e a alfabetização linguística. O segundo ciclo, compreende o 3°, 4° e 5° ano, e tem como fundamento o ensino da língua portuguesa. È preferível analisar as coleções completamente aprovadas, do 1° ao 5° ano, pois pretendemos verificar se há ou não continuidade no tratamento da questão.

Tabela 1- Coleções de LDP do Ensino Fundamental analisadas

COLEÇÃO	AUTOR (ES)	EDITORA
A escola é nossa	Márcia Paganini Cavéquia	Scipione
Aprendendo Sempre	Cláudia Miranda Vera Lúcia Rodrigues	Ática
Conhecer e Crescer	Cristiane Brunello	Edições Escala Educacional
Linhas e Entrelinhas	Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandressen	Positivo
Pensar e Viver	Cláudia Miranda e Eliete Presta	Ática
Português Linguagens	Wilson Roberto Cereja Thereza Anália C. Magalhães	Atual
Projeto Prosa	Angélica Prado Hülle	Saraiva

Na tabela 1 foram apresentadas as coleções que foram analisadas para a elaboração deste trabalho. Após a definição destas coleções, todos os livros foram digitalizados em formato JPG. A partir destas digitalizações foi realizado um levantamento e análise das propostas de PT presentes nos 35 LDP, diante desses dados decidimos escrever as propostas de PT com o auxilio do aplicativo Word 2010 o que nos possibilitaria ter em mãos as propostas em forma de texto, tal qual se apresenta no livro, e nos permitiria contar quantas, quais e como determinadas palavras aparecem nessas propostas.

Com relação aos dados quantitativos inerentes ao estudo, pretendemos verificar o número de textos pertencentes aos gêneros literários [3]e não literários[4], quais gêneros aparecem com maior frequência, em que anos determinados gêneros se mostram mais frequentes e a quantidade de propostas de produção de texto referentes aos referidos gêneros.

No que se refere aos aspectos qualitativos propomos realizar o levantamento da ocorrência dos gêneros nos LDP e sua relação com o eixo de ensino Produção Textual e o levantamento de propostas de PT referentes à criação ou invenção de determinados gêneros, para isto faremos uma busca de palavras "chaves" nas propostas, tais como: imaginar, inventar, criar, fantasiar. Após estes levantamentos faremos um cruzamento dos dados entre as coleções com o intuito de comparar o tratamento didático dispensado pelas coleções as propostas de produção textual.

Principais resultados obtidos na pesquisa

Num primeiro momento os dados coletados foram agrupados e quantificados em tabelas e gráficos. A seguir, faremos uma breve apresentação de alguns resultados encontrados em nosso estudo, iniciando com o número total de propostas de produção de texto identificados nos cinco volumes de cada coleção.

Tabela 2- Quantidade de Propostas de Produção Textual por Coleção

Coleção	Quantidade
A Escola é nossa	93
Aprendendo Sempre	46
Conhecer e Crescer	57
Linhas e Entrelinhas	70

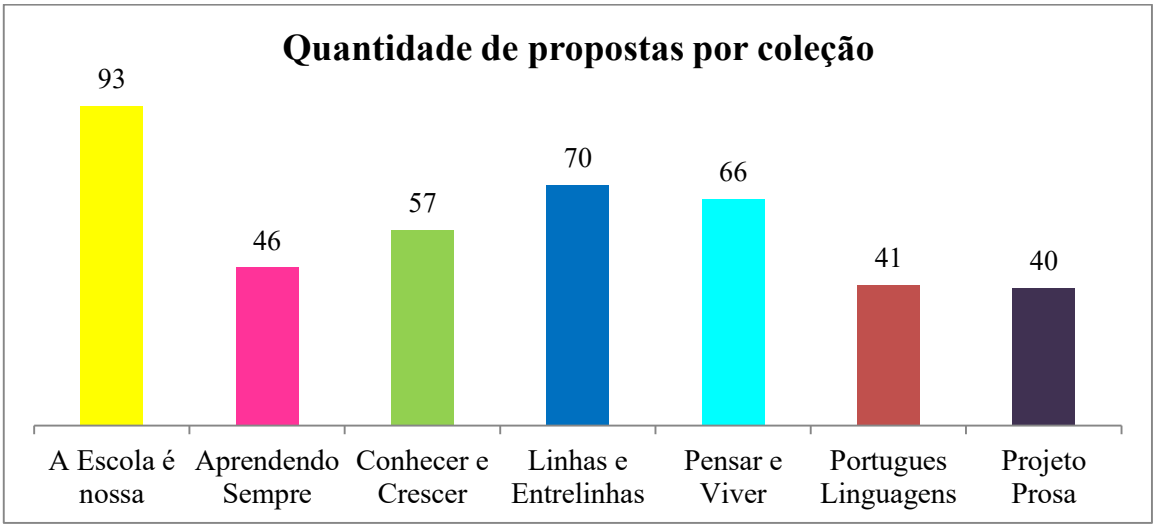
[3] Entendemos que os Gêneros literários são classificados em narrativo, lírico e dramático. São textos apresentados em forma de versos ou prosa, geralmente apresentam um foco narrativo e se caracterizam pela presença de personagens, enredo, conflito e desfecho. Possuem formas relativamente estáveis, mais ou menos complexas, que o distingue de outros gêneros e orientam sua produção. Como exemplos podemos citar as fábulas, narrativas, contos, peças teatrais entre outros.

[4] Os gêneros não literários são os textos utilitários, que não possuem elementos artísticos, construções diferenciadas ou recursos que denotem a eles caráter único. Encaixam-se como textos não literários anúncios, notícias, textos de opinião, fichas, listas entre outros.

Pensar e Viver	66
Português Linguagens	41
Projeto Prosa	40
Total	**413**

A tabela acima nos mostra a quantidade total de propostas de PT disponível em cada coleção, ao todo foram identificadas 413 propostas. O gráfico 1 nos permite uma melhor visualização dos dados coletados em cada coleção e ainda favorece a comparação entre elas.

Gráfico 1



Ao observarmos o total de propostas de PT de cada coleção, percebemos que a Coleção A escola é nossa apresenta uma quantidade de proposta superior as demais coleções, seguida das coleções Linhas e Entrelinha e Pensar e Viver que apresentam 70 e 66 propostas respectivamente. Já a coleção Conhecer e crescer apresenta 57 propostas e as demais coleções uma media de 40 propostas cada.

Tabela 3- Quantidade de Propostas de Produção Textual por Ano escolar

Coleção	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
A escola é nossa	26	16	19	14	18
Aprendendo Sempre	7	10	10	10	9
Conhecer e Crescer	12	12	11	12	10
Linhas e Entrelinhas	10	15	11	17	17
Pensar e Viver	11	13	14	14	14
Português Linguagens	6	9	9	8	9
Projeto Prosa	8	8	8	8	8
Total	**80**	**83**	**82**	**83**	**85**

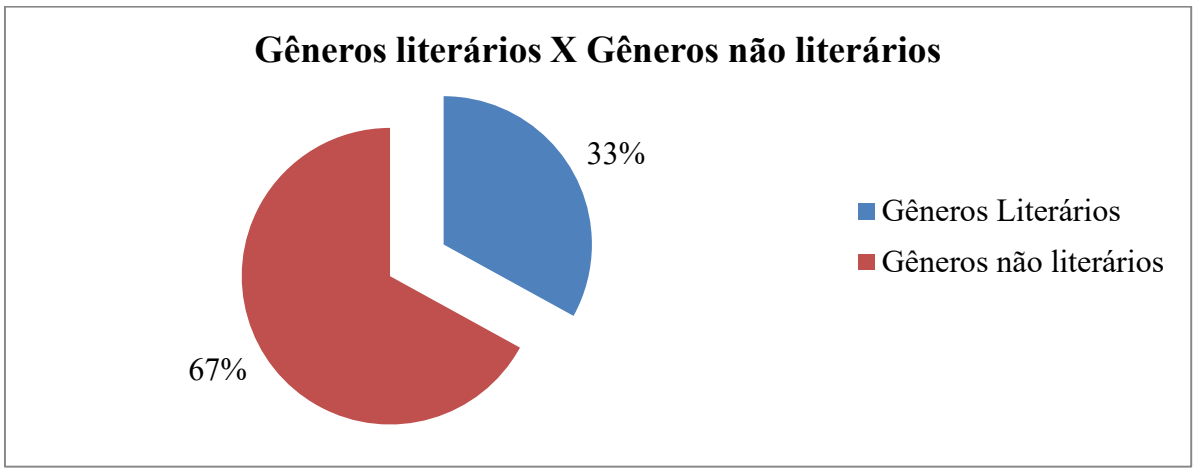
A tabela 3 nos mostra a quantidade de propostas de PT por ano escolar, o objetivo desse levantamento foi detectar em qual ano específico do Ensino Fundamental ocorre a maior incidência de propostas, a partir dos dados coletados é possível observar que o 5º ano do Ensino Fundamental é o ano em que aparece o maior numero de propostas. Contudo, vale ressaltar que nos demais anos a quantidade de propostas é relativamente equivalente, visto que o 1º ano apresenta o menor índice com 80 propostas enquanto que o 5º ano, maior índice, apresenta 85 propostas.

Tabela 4- Quantidade de Propostas de PT por gêneros literários e não literários

Coleção	Gêneros Literários	Gêneros não literários
A escola é nossa	28	65
Aprendendo Sempre	17	29

Conhecer e Crescer	17	40
Linhas e Entrelinhas	14	56
Pensar e Viver	34	32
Português Linguagens	13	28
Projeto Prosa	15	25
Total	**138**	**275**

Gráfico 2



Como podemos observar na tabela e gráfico acima, a quantidade de propostas de PT relacionadas aos gêneros literários perde espaço nos LDP para as propostas relacionadas aos gêneros não literários. A preocupação das editoras em oferecer aos alunos uma variedade de textos que circulem socialmente, proposta divulgada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem levado os LDP a ofertar cada vez mais uma gama diversificada de textos com um caráter utilitário e tem deixado cada vez menos espaço para os textos literários. De acordo com os dados entre as 413 propostas identificadas no corpus, 138 estão relacionadas aos gêneros literários enquanto que 275 aos não literários, ou seja, aproximadamente 67% das propostas estão ligadas a esses gêneros utilitários como as listas, fichas, receitas, anúncios e outros que se mostram cada vez mais presentes nos livros.

Tabela 5- Quantidade de propostas com palavras chaves por coleção

Coleção	Nº de propostas com palavras chaves
A escola é nossa	36
Aprendendo sempre	23
Conhecer e Crescer	29
Linhas e Entrelinhas	15
Pensar e Viver	23
Português Linguagens	16
Projeto Prosa	17
Total	159

Conforme podemos verificar, a coleção A escola é nossa é a que apresenta um quantitativo maior de propostas de PT que envolvem as palavras chaves[5]totalizando 36 propostas. Já na Coleção linhas e Entrelinhas temos a menor quantidade de propostas com o total de 17 propostas em toda a coleção. A partir da tabela abaixo podemos visualizar melhor os radicais que compõem essas palavras chaves e as quantidades de ocorrências de cada um nas sete coleções analisadas.

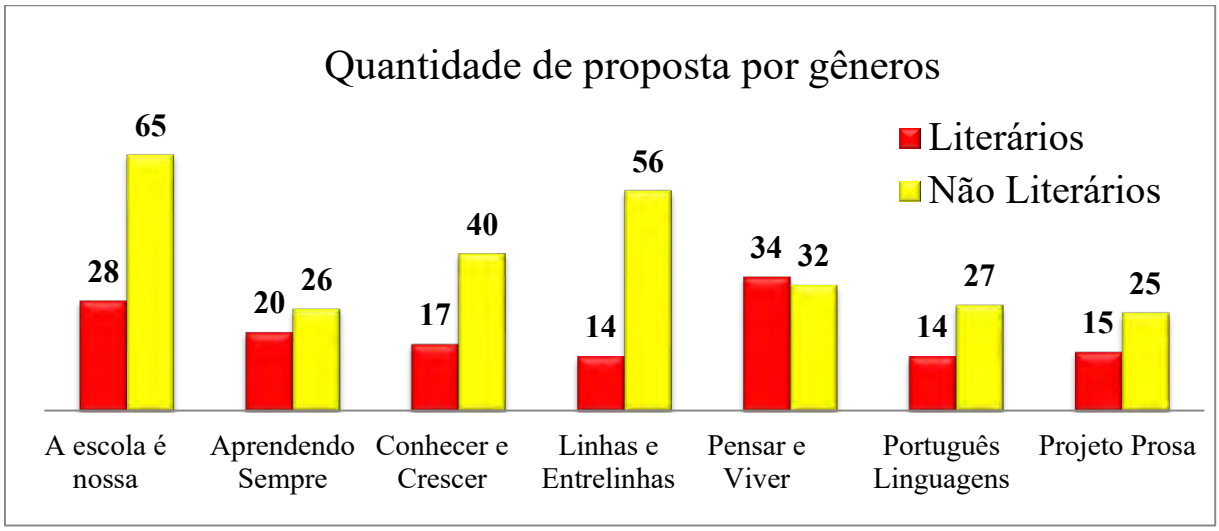
Tabela 6- Quantidade de ocorrências por radical nas 7 coleções

Radical	Nº de ocorrências
Imag	93
Inven	52
Cri	136
Fant	3
Total de Ocorrências	284

[5] Neste trabalho adotamos por palavras chaves aquelas palavras que de alguma forma fornecem ao aluno a possibilidade de se utilizar de sua imaginação e fazer suas próprias criações. Adotaremos as palavras: criar, crie, criem, imagine, imaginem, invente, inventem, fantasiem além de outras palavras derivadas destas como palavras chaves no decorrer deste trabalho.

Em relação a quantidade de ocorrências de palavras chaves, foram encontradas 284 ocorrências em todas as coleções. Destas, 136 estão relacionadas ao radical C*ri* e envolvem palavras como criar, crie, criando, criem, criativa e criou. Seguida pelo radical *Imag,* que apresenta 93 ocorrências e também traz uma variedade de palavras derivadas como: imagine, imaginação, imaginar, imaginaram, imaginem, imaginário, imaginando. Em terceiro lugar temos o radical *Inven* apresentando 52 ocorrências e o por fim temos o radical Fant que aparecem em 3 propostas com a palavra fantástico nas Coleções A escola é nossa, Coleção Conhecer e crescer e Coleção Linhas e Entrelinhas.

Gráfico 3



Observando o gráfico 3, é possível verificar que todas as coleções com exceção da Coleção Pensar e Viver apresentam um número maior de propostas relacionadas ao gêneros não literários, sendo a Coleção A escola é nossa a que apresenta o maior número de propostas, totalizando 65 propostas. Já as coleções Projeto Prosa e Aprendendo Sempre são as que menos apresentam essas propostas com 25 e 26 propostas de PT respectivamente. Entre os gêneros não literários mais presentes nas coleções podemos destacar a presença de 19 textos de opinião, 15 entrevistas, 15 cartas, 12 receitas, 10 anúncios, 10 relatos, 10 listas, 10 fichas entre outros. Vale ressaltar que estes são apenas alguns exemplos desses gêneros visto que foram encontrados mais de 30 gêneros diferentes.

Com relação aos gêneros literários, a Coleção Pensar e Viver apresenta 34 propostas relacionadas a esses gêneros sendo também a coleção que apresenta uma maior equivalência entre as proposta de gêneros literários e gêneros não literários. Entre os gêneros literários foram encontrados 12 gêneros diferentes, dentre eles o que se mostra mais expressivo nas coleções

são as narrativas com 30 propostas, seguidas de 25 poemas, 22 Histórias em quadrinhos, 19 contos, 10 fábulas, 7 peças teatrais entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que nossa pesquisa possa colaborar de maneira qualitativa para o ensino da língua portuguesa, visto que, o LDP é um material didático essencial para escola, uma vez que norteia o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Além disto, pretendemos ressaltar a importância da escritura de invenção na sala de aula e os processos criativos da invenção nas atividades de produção de textos propostas nos LDP.

A partir de nossas análises foi possível perceber que existe uma diversidade de propostas de produção textual entre as coleções, dentre elas há um predomínio das propostas relacionadas aos gêneros não literários em torno de 67% do total de propostas. Estes dados nos mostram que apenas 33% das propostas estão ligadas aos gêneros literários revelando a existência de pouca escrita literária por parte das coleções.

Com relação aos dados obtidos podemos afirmar que a Coleção A Escola é nossa maior número total de propostas assim como o maior número de propostas de produção de gêneros não literários, as Coleções Linhas e Entrelinhas e Português Linguagens são as que apresentam a menor ocorrência de propostas desses gêneros. Na Coleção Pensar e Viver temos o maior índice de propostas ligadas aos gêneros literários e a Coleção Projeto Prosa o menor índice.

Tendo como foco as palavras chaves, verificamos que na Coleção linhas e Entrelinhas aparecem o menor índice de ocorrência dessas palavras enquanto que na Coleção A escola é nossa aparecem o maior índice. Levando em consideração a quantidade de propostas de PT por ano escolar temos quantidades equivalentes, visto que a diferença entre o ano que apresenta mais propostas no caso 5º ano e o que apresenta menos, 1º ano, é de apenas cinco propostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BURANELLO, C. **Coleção Conhecer e Crescer** - Língua Portuguesa. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

CAVÉQUIA, M. P. **Coleção A Escola é Nossa – Português**. São Paulo: Scipione, 2007.

CEREJA, W. R.; MAGALHAES, T. C**. Coleção Português:** linguagens. São Paulo: Atual, 2007.

CIPRIANO, L. H. R.; WANDRESEN, M. O. L. **Coleção Linhas e Entrelinhas**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

ELALOUF, M. L. **Le rôle du contexte d'enseignementdans la construction de la fi ction** . in PLANE, S. ; FREDERIC, F. **La fiction et son écriture.** Repères. 33. Paris. (Eds) 2006. p.81-105

GOUVEA, M. C. S. **A criança e a linguagem: entre palavras e coisas**. In. PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Literatura Saberes em movimento***.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007

JOLIBERT, J. **Formando Crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In. DIONISIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 20-36.

MIRANDA, C.; PRESTA, E. **Coleção Pensar e Viver**: Português. São Paulo: Ática, 2008.

MIRANDA, C.; RODRIGUES, V.L. **Coleção Aprendendo Sempre**. São Paulo: Ática, 2010.

PARREIRAS, N. Confusões de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PLANE, S.; FREDERIC, F. **La fiction et son écriture.** Repères. 33. Paris. (Eds) 2006.

PRADO, A.; HÜLLE, C. **Coleção Projeto Prosa:** Português. São Paulo: Saraiva, 2008.

RODARI, G. **Gramática da Fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R. ; BATISTA, A. A. G. (orgs.). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

A REESCRITA TEXTUAL MEDIADA POR UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO COM OS GÊNEROS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sueli Gedoz (UNIOESTE/CAPES/INEP)[1]
Lauciane Piovesan Zago (UNIOESTE/CAPES/INEP)[2]

RESUMO: A temática a ser abordada neste artigo relaciona-se à produção escrita e ao trabalho de reescrita textual. As discussões focalizam um instrumento metodológico indicado à condução de trabalhos de reescrita, lançando um olhar para o texto escrito, materializado em um gênero de texto. Esse instrumento caracteriza-se como uma tabela diagnóstica que considera as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções, apontando os aspectos dominados e não dominados no processo de escrita textual. Essa tabela permite ao professor direcionar atividades sistematizadas a partir das dificuldades reveladas na escrita e propor encaminhamentos de reescrita de acordo com o gênero discursivo solicitado no momento da produção. Partindo das contribuições que esse instrumento oferece ao trabalho de ensino/aprendizagem da língua, objetivamos divulgar o tratamento concedido ao processo de reescrita textual mediado pela prática docente, expondo também atividades de formação continuada que tomaram como ponto de partida os elementos constitutivos dessa tabela, bem como a compreensão dos docentes acerca desse instrumento. Tais discussões inserem-se no âmbito dos estudos teóricos e metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa, desenvolvidos no projeto denominado "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná" (UNIOESTE/CAPES/INEP) e são caracterizadas como necessidade para o trabalho com a Língua Portuguesa no ensino. A pesquisa respalda-se teoricamente nas obras de Bakhtin (2000) Bakhtin/Volochinov (2004), Costa-Hübes (2012), Geraldi (1985, 1997), Fiad (2009), entre outros teóricos que discutem o tema.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros discursivos, reescrita, tabela diagnóstica.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE – *Campus* de Cascavel- PR. Professora da Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR e da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel – UNIVEL - Cascavel/PR. Pesquisadora colaboradora do Projeto "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná" (UNIOESTE/CAPES/INEP). Contato: oi_sueli@hotmail.com

[2] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE – *Campus* de Cascavel- PR. Professora da Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR e da rede municipal de ensino em Guaraniaçu/PR. Professora Bolsista do Projeto "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná" (UNIOESTE/CAPES/INEP). Contato: lhpzlauciane@hotmail.com

As discussões apresentadas no presente texto estão pautadas nos estudos desenvolvidos no projeto denominado "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná[3]", vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Nível de Mestrado e Doutorado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR. O projeto em questão é financiado pelo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP) e organiza-se em torno de ações que almejam contribuições para o processo de formação continuada na região oeste do Paraná, por meio de um trabalho sistemático, articulado e contínuo, estendido aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em municípios dessa região que, em 2009, apresentaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

Dentre as temáticas discutidas nos encontros de aprofundamento teórico e metodológico realizados pelos integrantes do referido projeto, as questões relacionadas à leitura, à produção escrita e à reescrita textual na sala de aula foram as que mais provocaram inquietações e promoveram investigações teóricas durante os estudos realizados em 2011 e 2012. O resultado desse aprofundamento foram trabalhos de formação continuada estendidos aos docentes que atuam nos anos inicias do Ensino Fundamental dos municípios participantes do projeto.

Dentre esses trabalhos, destacamos no presente estudo, algumas das ações que priorizaram a reescrita textual, tomando como ponto de partida um instrumento metodológico elaborado com o intuito de proporcionar aos docentes a verificação dos aspectos mais pertinentes ao trabalho de reescrita textual, tomando como base as dificuldades apuradas nos textos produzidos pelos alunos, ou seja, os aspectos não dominados nas produções escritas.

Partindo dessa breve contextualização, produzimos o presente texto delineando, incialmente, alguns aspectos teóricos imprescindíveis no trabalho de produção escrita e reescrita textual no ambiente escolar. Em seguida, direcionamos nossa atenção às contribuições que o instrumento metodológico em questão, aqui denominado como tabela diagnóstica, pode oferecer ao trabalho com a reescrita de textos. Na parte final, apresentamos a compreensão dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do instrumento em questão,

[3] Projeto apresentado ao Programa Observatório da Educação e aprovado em outubro de 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Foi elaborado a partir da necessidade de ofertar formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em municípios do oeste paranaense que, em 2009, alcançaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

apontando uma experiência desenvolvida num dos momentos de formação continuada, priorizando a reescrita textual a partir dos aspectos não dominados nas produções escritas.

2 A PRODUÇÃO ESCRITA E A REESCRITA TEXTUAL NA SALA DE AULA

As discussões acerca dos trabalhos de produção e reescrita textual não são inéditas no cenário linguístico. Os estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada, ao longo dos últimos vinte anos, têm reunido uma gama de pesquisas relacionadas ao tema. Essas investigações geralmente partem da concepção de linguagem que norteia o ensino e focalizam os processos de produção escrita e reescrita que condizem (ou não) com o referencial teórico proposto em cada concepção.

Contudo, ainda que muito referencial teórico e metodológico tenha chegado ao ambiente escolar, esse espaço ainda é revelador de inúmeras práticas que não condizem com as discussões vigentes. A produção textual nem sempre é encaminhada de forma planejada, voltada a um processo de interlocução. E a reescrita, quando realizada, ainda sustenta-se basicamente na reelaboração do texto após as correções realizadas pelo professor.

Diante desse panorama, é necessário que, conforme Geraldi, "[...] nos aproximemos um pouco mais deste objeto *texto*" e "[...] lembremos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*" (GERALDI, 1997, p. 98, grifo do autor). Para que isso ocorra, a produção escrita na escola requer planejamento, discussões e ações que possam subsidiar os alunos nesse trabalho. Tais ações incluem o exercício de práticas de produção voltadas à função social da língua e condizentes com perspectivas que promovam o texto como objeto de interação, destacando sempre a "[...] adequação das estruturas linguísticas, do léxico, da variedade e do registro de língua ao gênero do texto e à situação de interlocução" (SOARES, 1999, p. 71).

Serafini (2004) ratifica a necessidade de uma atenção especial à produção e à reescrita textual. Para a autora, a produção de um texto é compreendida como um processo que envolve planejamento, escrita e revisão, sendo essa última etapa a que aponta para a necessidade de reescrita.

Ao conduzirmos nossas reflexões para esses procedimentos que devem ser inerentes a qualquer prática de trabalho com o texto escrito na sala de aula, concordamos com Geraldi (1997):

> Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer

> enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva, constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Buscando respaldo nas reflexões do autor e em outros estudos que focalizam a produção e a reescrita textual, nosso olhar direciona-se à prática desenvolvida na sala de aula, investigando encaminhamentos que contribuem para o sucesso do trabalho efetivo com o texto, contemplando sua produção e, principalmente, sua reescrita. Todo o recorte investigativo da pesquisa em apresentação tem o texto como ponto de partida e de chegada, uma vez que este movimento se constitui como um dos grandes desafios para o processo de ensino na disciplina de Língua Portuguesa.

Objetivando contribuir com esse movimento, recorremos, na sequência, a um instrumento metodológico que pode orientar e organizar os trabalhos com a reescrita de textos sala de aula. Trata-se de uma tabela diagnóstica que avalia aspectos linguísticos e discursivos não dominados pelos alunos em suas produções escritas.

3 A REESCRITA TEXTUAL MEDIADA POR UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO

Considerando o problema que deu origem a essa pesquisa, focalizamos, neste momento, o instrumento metodológico indicado à condução de trabalhos de reescrita textual, lançando um olhar para o texto escrito, materializado em um gênero discursivo. Para isso, julgamos oportuno expor, primeiramente, o conceito de reescrita textual em que se ancoram as discussões ora apresentadas.

Recorrendo a Fiad (2009), comungamos com os fundamentos de que a etapa destinada à reescrita textual nos "[...] remete ao trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis" (FIAD, 2009, p. 2). Esse retorno ao texto deve ser mediado pelo professor por meio de diferentes estratégias que permitam ao aluno perceber que reescrever é interagir com o texto, baseando-se num processo reflexivo. Isso pode fazer com que se perceba a escrita e a sua reescrita como "[...] um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado" (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

Pensando a reescrita nesse viés, desenvolvemos atividades de formação continuada no projeto "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná",

propondo aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participantes das formações, um instrumento metodológico que pudesse auxiliá-los nos procedimentos de reescrita textual. Para que os docentes tivessem condições de compreender e utilizar com mais facilidade esse instrumento, destinamos etapas da formação continuada à sua apresentação e ao reconhecimento de seus objetivos e de sua funcionalidade. Apontamos, na sequencia, as ações que precedem esse trabalho realizado com os docentes, informando sobre a elaboração e constituição do instrumento metodológico em questão, ao qual também nos reportamos como tabela diagnóstica.

Com o intuito de proporcionar aos docentes da região oeste do Paraná um instrumento de trabalho condizente com práticas dialógicas de linguagem e relacionado à necessidade de promover a reescrita textual no ambiente escolar, o Grupo de Estudos de Língua Portuguesa – GELP – organizado pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP[4], desenvolveu, em 2009 e 2010, um trabalho de estudos intensivos sobre os processos de escrita e reescrita de textos. E, conforme palavras de uma das coordenadoras desse grupo,

> O objetivo do aprofundamento reside em educar nosso olhar para que, ao lermos o texto produzido pelo aluno, possamos conduzir as atividades de reescrita [...] com mais propriedade e maior conhecimento, criando situações de reflexão que permitam ao aluno compreender a funcionalidade da língua (COSTA-HÜBES, 2012, p. 2).

Dentre os diversos resultados dos estudos, um deles foi a produção de uma tabela diagnóstica.

> A elaboração da tabela é resultado de muitas discussões ocorridas com integrantes do grupo de estudos em 2009/2010, passando por várias adaptações tendo em vista a concepção de linguagem, de gênero discursivo como objeto de estudo, de texto como unidade de ensino e dos aspectos linguístico-discursivos que permeiam os textos (COSTA-HÜBES, 2012, p. 6).

Trata-se de uma tabela que contempla aspectos linguísticos e discursivos que constituem o texto e que pode ser utilizada na verificação de quais deles apresentam-se como não dominados pelos alunos em suas produções escritas. A partir dessa constatação, o professor pode desenvolver atividades com a língua que focalizem as dificuldades apresentadas para,

[4] A AMOP é uma associação constituída atualmente por 52 municípios do oeste paranaense. Essa associação criou em 2003 um Departamento de Educação com o objetivo de discutir ações voltadas à melhoria da educação nessa região e desde então presta assessoria educacional à maioria das Secretarias de Municipais de Educação do oeste do Paraná.

posteriormente, proceder à reescrita do texto. Os aspectos apresentados contemplam os postulados bakhtinianos referentes aos gêneros, já que indicam elementos evidenciados na ordem metodológica para estudos da língua proposta por Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004, p.124) e retomados posteriormente por Bakhtin ([1992] 2000).

Foram elaboradas tabelas diferentes para o atendimento às especificidades da produção textual nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essa preocupação, o GELP elaborou uma tabela para atender as turmas de 1º ano, outra para turmas de 2º e 3º anos, e outra tabela para as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo essa última a que apresentamos na sequência[5].

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
TABELA DIAGNÓSTICA – 4º e 5º ANOS

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X										
	Nome dos Alunos										
1 GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO											
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? Contexto de produção)?											
1.2 Está adequado à esfera de circulação?											
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?											
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?											
1.5 Atende ao formato do gênero?											
1.6 Expressa tentativas de domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?											
2 TEXTO											
2.1 Apresenta clareza / coerência?											
2.1.1 Tem progressão?											
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?											
2.1.3 Apresenta ideias contraditórias ?											
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:											
2.2.1 Referencial											
2.2.2 Sequencial											
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?											
2.4 Faz tentativas de uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos?											
2.5 Aproxima-se do emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?											
2.6 Aproxima-se do emprego adequado da concordância verbal?											

[5] Um estudo mais aprofundado sobre cada um dos elementos apontados na tabela encontra-se publicado em COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Work. pap. linguíst.,* 13(3): 01-20, Florianópolis, out. dez, 2012.

2.7 Aproxima-se do emprego adequado da concordância nominal?											
2.9 Aproxima-se do emprego adequado dos sinais de pontuação?											
2.10 Faz tentativas de uso dos parágrafos?											
3 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS											
3.1 Emprega adequadamente a letra maiúscula?											
3.2 Traçado da manuscrita é legível?											
3.3 Escreve adequadamente palavras com sílabas complexas?											
3.4 Apresenta relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora): c, g, s, m, n etc.?											
3.5 Segmentação adequada das palavras?											
3.6 Problemas de Hipercorreção?											
3.7 Acentuação adequada?											

Uma análise breve da tabela nos permite perceber que os conteúdos avaliados nas produções escritas dos alunos estão organizados em três agrupamentos. O primeiro grupo contempla aspectos relacionados ao gênero textual que deu origem à produção escrita. O segundo grupo aponta para a materialidade do texto escrito, indicando pontos ligados aos elementos que garantem a coesão e a coerência textual. E o último grupo aborda aspectos relacionados à convenção da escrita, destacando a ortografia, acentuação e questões voltadas à fonética. De acordo com Costa-Hübes (2012), essa tabela:

> [...] está pautada numa concepção sociointeracionista da linguagem, a qual compreende a língua como social, histórica e ideológica, revelada nos enunciados produzidos sempre a serviço da interação, os quais, por sua vez, se materializam em um gênero discursivo. Assim, o gênero é tomado como objeto de ensino da língua, compreendendo o processo de aquisição da escrita como resultado das práticas sociais, as quais se organizam em textos produzidos pelos alunos, a partir de um gênero, para atender a uma determinada situação de interação (COSTA-HÜBES, 2012, p. 7).

As palavras da autora informam sobre a teoria subjacente à elaboração desse instrumento metodológico. Ao optar por esse encaminhamento metodológico o professor poderá refletir sobre o que está ensinando e como está organizando sua prática. A observação de Geraldi (1985) nos faz refletir acerca da escolha realizada no processo de ensino e perceber que o instrumento em questão pode ser um norteador de um trabalho condizente com a proposta que toma a linguagem como forma de interação.

> Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção

> política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 1985, p. 42).

Dessa forma, sabendo que o instrumento é uma produção coletiva, pautada numa concepção de linguagem que focaliza a interação, após compreenderem o uso desse recurso metodológico, os professores têm condições de aprimorar práticas de trabalho com a língua e a linguagem e promoverem discussões mais específicas sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções escritas que realizam no contexto escolar.

4 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA FOCALIZANDO A REESCRITA TEXTUAL: A COMPREENSÃO DOS DOCENTES

Considerando os processos de escrita e reescrita textual indispensáveis no trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula, o projeto "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná" desenvolveu, ao longo dos anos de 2011 e 2012, ações de formação continuada voltadas ao aprimoramento do trabalho docente no que tange às práticas de leitura e de escrita. Para atender aos pressupostos norteadores para o ensino da Língua Portuguesa, presentes no documento que se caracteriza como proposta curricular nos municípios envolvidos no projeto, desenvolvemos ao longo de dois anos, 80 horas de formação continuada com os docentes. Desse total, aproximadamente 32 horas foram destinadas ao estudo dos elementos constitutivos da tabela diagnóstica.

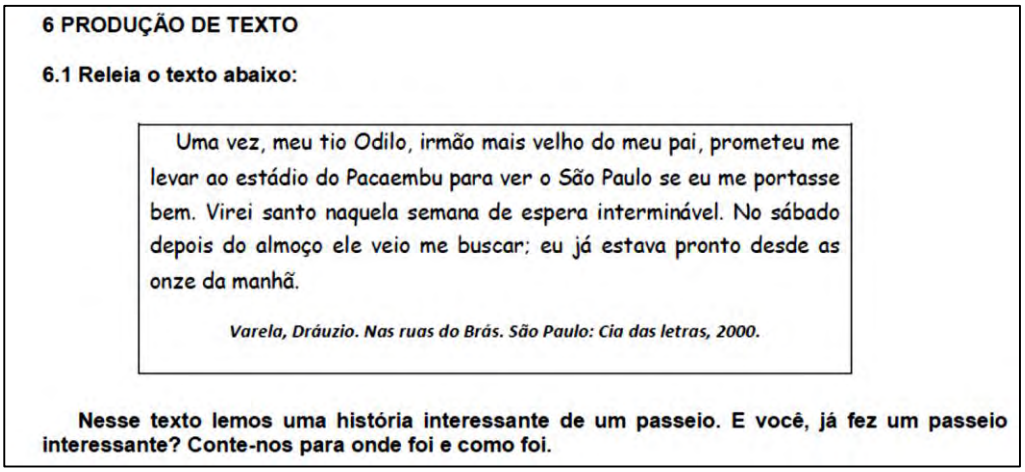
O trabalho intensivo com os elementos presentes na tabela foi uma atividade necessária nos momentos de formação, uma vez que a maioria dos docentes atendidos pelo projeto é composta por licenciados nas áreas de Pedagogia e Normal Superior, fato que transfere à formação continuada em Língua Portuguesa a responsabilidade de um trabalho pautado em conteúdos pouco estudados pelo professor em sua formação inicial. Assim sendo, para que pudessem utilizar o instrumento metodológico em questão, era necessário que os docentes refletissem e compreendessem conteúdos da língua que envolvem a organização do texto escrito, verificando os elementos que o constituem.

Compreendendo cada um dos conteúdos contemplados da tabela, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental perceberam a importância do uso desse instrumento para o processo de reescrita de textos. A partir de produções realizadas por alunos dos próprios municípios participantes do projeto, os professores analisaram os textos produzidos, recorrendo, para isso, à tabela diagnóstica, onde realizaram marcações, destacando os

conteúdos não dominados nas produções escritas. Entretanto, para que pudessem fazer esse diagnóstico, primeiramente inteiraram-se das dimensões dos elementos presentes em cada agrupamento da tabela e, após verificarem os conteúdos não dominados pelos alunos, elaboraram atividades contemplando esses conteúdos.

A título de exemplificação, apresentamos, neste texto, uma das atividades realizadas com os docentes, analisando, em seguida, as impressões que tiveram em relação ao que a tabela diagnóstica lhes apresentou.

Foram entregues aos professores 10 textos produzidos pelos alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental do próprio município[6]. A situação social estabelecida nessa produção solicitava a escrita de um texto do gênero relato de história vivida, conforme verificamos abaixo:



6 PRODUÇÃO DE TEXTO

6.1 Releia o texto abaixo:

Uma vez, meu tio Odilo, irmão mais velho do meu pai, prometeu me levar ao estádio do Pacaembu para ver o São Paulo se eu me portasse bem. Virei santo naquela semana de espera interminável. No sábado depois do almoço ele veio me buscar; eu já estava pronto desde as onze da manhã.

Varela, Dráuzio. Nas ruas do Brás. São Paulo: Cia das letras, 2000.

Nesse texto lemos uma história interessante de um passeio. E você, já fez um passeio interessante? Conte-nos para onde foi e como foi.

A partir da leitura dos 10 textos, os professores realizaram marcações na tabela diagnóstica, indicando os conteúdos não dominados pelos alunos nessas produções textuais. Mais uma vez ratificamos que essa atividade somente foi realizada após todo o trabalho de formação envolvendo os conteúdos elencados pela tabela. Entendemos que o amparo teórico e metodológico ofertado nos momentos de formação possibilitou aos docentes a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Dentre os diversos aspectos assinalados na tabela, os que tiveram maior ocorrência nos 10 textos analisados foram os pertencentes aos agrupamentos 2 e 3. Destacaram-se, com maior

[6] O texto foi produzido numa atividade desenvolvida por integrantes do projeto "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná". Dentre as ações previstas nesse projeto, uma delas foi a realização de um simulado da Prova Brasil, aplicado antes do início do processo de formação continuada nos municípios participantes do projeto. Nesse simulado, além de responderem a questões que atendiam aos descritores da Prova Brasil, os alunos também produziram um texto a partir da leitura de outro texto do mesmo gênero encontrado no próprio simulado.

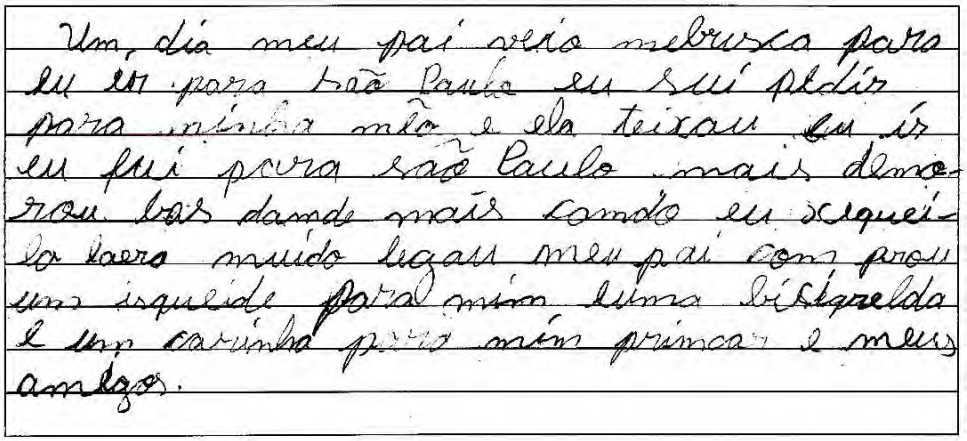
número de marcações, as seguintes questões: *"2.9 Aproxima-se do emprego adequado dos sinais de pontuação?"* e "*3.3 Escreve adequadamente palavras com sílabas complexas?".*

Ainda que tenham percebido, dentre os textos analisados, muitos outros aspectos que também mereceriam uma atenção no processo de reescrita, os docentes foram categóricos na identificação desses dois elementos: pontuação e ortografia. Embora os textos sejam reveladores desses aspectos, acreditamos que a marcação realizada pelos docentes, especificamente nesses pontos, geralmente evidenciados nas produções escritas, se deve a dois aspectos. Primeiramente à noção já internalizada com relação à grafia correta das palavras, o que leva muitos professores a utilizarem apenas da correção indicativa[7] (SERAFINI, 2004) como forma de encaminhamento para a reescrita textual. Na visão de Possenti (2005), isso também acontece porque "circula uma concepção equivocada de saber linguístico. Conforme uma certa ideologia, para que alguém seja considerado inteligente/sábio, é necessário que domine a ortografia [...]"(POSSENTI, 2005, p. 18). O outro conteúdo, relacionado à pontuação, pode condizer com as ações dos professores na sala de aula. Eles sabem que a pontuação é trabalhada desde os primeiros momentos da produção escrita e, por isso, entendem que um aluno do 5º ano não deveria apresentar erros na pontuação de seus textos.

Diante dos problemas levantados, considerados como os mais pertinentes para o trabalho de reescrita textual, os professores produziram atividades que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula, com o intuito de promover maior atenção dos alunos aos problemas verificados na maioria das produções escritas. Esse é o objetivo do trabalho com o instrumento metodológico exposto neste artigo: a partir dos dados revelados na tabela diagnóstica, promover situações de aprendizagem, focalizando a reescrita textual, que possibilitem aos alunos reconhecerem, em suas próprias produções, os conteúdos que precisam ser melhor compreendidos no momento da reescrita textual.

[7] Serafini (2004, p.113) pontua três formas de correção da redação escolar: correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória. Na primeira delas "[...] o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais".

Assim, as atividades elaboradas pelos professores sustentaram-se em um dos textos escritos pelos alunos. Ou seja, a elaboração de atividades pautou-se num texto revelador dos aspectos não dominados pelos alunos. Eis o texto utilizado pelos docentes:


Um dia meu pai veio me busca para eu ir para são Paulo eu sui pedir para minha mãe e ela teixau eu ir eu fui pera são Paulo mais demorou bas dando mais comdo eu sequeia la laera muido legau meu pai com prosu uns isqueide para mim lima bicicleta e um carinho pra mim prima e meus amigos.

Para atender aos conteúdos não dominados nessa produção escrita, muitos docentes optaram pela análise da pontuação, uma vez que esse é um problema evidente na produção do aluno. O texto foi escrito em um único parágrafo e o autor não fez uso dos sinais de pontuação, exceto ao final do último período. Antes da elaboração das atividades, foram feitas discussões acerca do uso da pontuação nos diferentes gêneros trabalhados no contexto escolar. Os professores perceberam que, mais recentemente, esse conteúdo vem sendo estudado a partir de textos. Ainda que os manuais de gramática priorizem apenas os conceitos e a classificação dos sinais de pontuação, uma perspectiva dialógica da língua deve focalizar a associação entre o uso dos sinais e a produção de sentidos por eles provocados.

Das atividades desenvolvidas pelos docentes, algumas revelaram traços de uma visão prescritiva do uso dos sinais de pontuação e outras evidenciaram posturas mais descritivas. Entretanto, diversas atividades tentaram explorar a pontuação numa perspectiva discursiva, considerando-se os aspectos constitutivos da interação. Esse dado é revelador das tentativas que os docentes fazem para reorganizar suas práticas em sala de aula, adotando encaminhamentos que condizem com as propostas apresentadas nos momentos de formação continuada.

Apresentamos, na sequência, algumas das atividades produzidas pelos docentes:

Atividade produzida pelo grupo 1:

- O professor vai digitar o texto e corrigir os problemas de ortografia. Em seguida será entregue uma cópia do texto para os alunos. Será feita a leitura do texto com os alunos. Após isso, deverá questionar como ocorreu a leitura (se foi fácil, difícil, rápida, lenta) e vai direcionar a conversa com os alunos para que percebam como a leitura é prejudicada pela falta do uso da vírgula.

- Em seguida, o professor irá propor que os alunos reescrevam o texto coletivamente, alterando o gênero: o texto deverá ser escrito em uma história em quadrinhos, criando falas para o personagem.
- Nessa reescrita, serão explorados os sinais de pontuação. Após isso, o texto será reescrito no caderno em forma de discurso direto e depois utilizando o discurso indireto. Assim os alunos vão perceber que o texto, no discurso indireto, deverá ser dividido em parágrafos e esses deverão ter a pontuação adequada.

Atividade produzida pelo grupo 2:

O professor vai distribuir o texto entre os alunos e solicitar que façam a leitura. Em seguida, os alunos serão divididos em duplas e cada dupla vai tentar pontuar o texto de forma que tenha sentido. Após isso, cada dupla vai ler o texto de acordo com a pontuação que colocou no texto. O professor vai comparar as versões escritas pelos grupos e, no quadro, vai pontuar o texto de uma forma que ele tenha sentido e facilite a leitura e a coerência entre as ideias.

Atividade produzida pelo grupo 3:

Leia o texto a seguir. Veja que a falta de vírgulas e pontos deixa a leitura um pouco difícil. Reescreva esse texto dividindo-o em três partes. Cada parte deve contar alguma(s) da(s) coisa(s) que aconteceram com o narrador. Em seguida, agrupe essas partes em dois parágrafos e pontue-os corretamente.

Atividade produzida pelo grupo 4:

O professor deverá ter reescrito o texto eliminando os problemas de ortografia, coesão e coerência. Deverá manter apenas os problemas de pontuação. Serão trabalhados exercícios com esse texto.

Veja o texto a seguir:

Um dia meu pai veio me buscar para eu ir para São Paulo eu fui pedir para minha mãe e ela deixou eu ir eu fui mas demorou bastante mas quando eu cheguei lá era muito legal meu pai comprou um skate uma bicicleta e um carrinho para eu brincar com meus amigos.

Nele faltam vírgulas e pontos. Vamos organizá-lo para facilitar a leitura? Então resolva as atividades abaixo.

a) Divida o texto em duas partes. Faça um traço vertical separando a parte que mostra o que o narrador fez antes de ir para São Paulo da parte que conta o que ele fez depois que chegou em São Paulo.

b) Agora separe em frases (três ou quatro frases) as coisas que o narrador fez antes de ir para São Paulo. Copie essas frases.
c) As frases que você escreveu indicam uma parte das ações praticas pelo narrador. Vamos reescrever essas frases colocando-as em um único parágrafo? Não esqueça de separá-las com pontos ou vírgulas.
d) Copie do texto, também em forma de frases, tudo o que o narrador fez após chegar em São Paulo.
e) Separe em duas frases os fatos que aconteceram com o narrador após ele chegar em São Paulo, pontuando corretamente essas frases.
f) Veja essa frase:
"...meu pai comprou um skate, uma bicicleta e um carrinho para eu brincar com meus amigos."
Por que é necessário usar a vírgula após a palavra skate? Explique com suas palavras.
Após realizar essas atividades no caderno, explorar as respostas atribuídas pelos alunos e reescrever coletivamente o texto, pontuando-o adequadamente.

Considerando que a tabela diagnóstica apontou para esse conteúdo, coube aos professores a elaboração e aplicação de atividades que possibilitassem ao aluno a revisão de um conhecimento já verificado em outras etapas de sua escolarização. Entretanto, a abordagem aqui adquiriu um caráter diferenciado, uma vez que tomou o texto como ponto de partida e como ponto de chegada.

A partir do material elaborado pelos docentes, poderíamos efetivar diversas análises acerca da concepção de linguagem que subjaz cada comando apresentado. Entretanto, esse não é o foco do presente texto. As atividades selecionadas apontam uma preocupação em mostrar os usos e funções da pontuação na produção escrita. De certa forma, indicam que a pontuação deve ser entendida "[...] não apenas com a função de marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas, sim, em uma visão textual-discursiva" (KOCH; ELIAS, 2010, p. 39).

Pelo exposto, acreditamos que houve compreensão, por parte dos docentes, acerca da importância de um trabalho de reescrita textual direcionado a partir das dificuldades reveladas pelos alunos em suas produções escritas. O objetivo da tabela é justamente este: mostrar ao docente os aspectos que a maioria dos alunos de uma turma revela como não dominados na produção textual; a partir disso, desenvolver atividades que tenham como objetivo uma retomada desses conteúdos necessários ao aprimoramento da produção escrita para, finalmente, propor a reescrita textual. Utilizando-se desse percurso, que toma o instrumento metodológico

apresentado como forma de diagnosticar os problemas mais evidentes nas produções escritas, a reescrita do texto poderá ser realizada de forma mais interativa, uma vez que o aluno terá condições de reavaliar seu texto, imprimindo-lhe correções que foram possibilitadas pelas atividades realizadas em torno dessas mesmas dificuldades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial deste estudo, verificamos que nossa intenção voltou-se à apresentação das contribuições que um instrumento metodológico pode oferecer ao trabalho com o processo de reescrita textual mediado pela prática docente. O problema gerador das discussões apresentadas polariza o trabalho com esse instrumento nas ações de formação continuada, ratificando sempre a produção escrita materializada em um gênero textual e a reescrita como forma de trabalho executado pelo autor do texto.

Entendemos que o trabalho com a reescrita textual ainda é uma tarefa pouco realizada na escola e por essa razão carece de estudos que fomentem práticas mais acessíveis aos docentes, possibilitando-lhes mudanças que sejam condizentes com as condições de suas práticas em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que instrumento metodológico, brevemente exposto, é um recurso coerente com a concepção que toma a linguagem como forma de interação, uma vez que trabalha com aspectos do gênero e da escrita que efetivamente precisam ser verificados nos encaminhamentos de produção e reescrita textual. Além disso, a experiência relatada no processo de formação continuada é reveladora de que há interesse por parte dos docentes em desenvolver práticas que explorem o caráter dialógico e interativo da linguagem. Entretanto, para que isso se efetive, a formação continuada deve efetivamente adquirir o caráter ao qual se propõe: contínua, permanente, não fragmentada.

As ações empreendidas no processo de formação continuada tiveram o intuito de auxiliar os docentes na verificação dos aspectos linguísticos, específicos do texto escrito, não dominados pelos alunos, contribuindo para a orientação dos trabalhos de produção e reescrita de textos. A reescrita, a partir de um direcionamento pautado nas dificuldades dos alunos, reveladas pelo instrumento diagnóstico, pode tornar-se uma atividade mais atrativa para discentes e docentes.

Contudo, é imprescindível lembrar que a utilização desse instrumento, na formação continuada dos docentes, não tem a intenção de "[...] esgotar a discussão, de fechar os aspectos que podem ser analisados em um texto. Ao contrário, trata-se de uma proposta que está aberta a críticas, contrapropostas, complementações e revisões [...]" (COSTA-HÜBES, 2012, p. 19).

O objetivo maior é, portanto, o fortalecimento do processo de produção de textos e de reescrita textual na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV[1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Work. pap. linguíst*., 13(3): 01-20, Florianópolis, out. dez, 2012.

FIAD, Raquel Salek. A pesquisa sobre a reescrita de textos. Em: SIMELP - SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., Évora. *Anais...* Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2009, p. 1-9.

_____; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem:* muito além do português**.** São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem***.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula.* 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985, p. 39-46.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Escrever: *estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo.* Campinas: Cefiel/MEC, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=12>. Acesso em: 12 jul. 2012.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos.* 12. ed. São Paulo, Globo, 2004.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A Magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 49-73.

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO RN: DISCURSO DOCENTE, GÊNEROS TEXTUAIS E ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO [1]

Lucineudo Machado Irineu (UERN) [2]
Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN) [3]

Considerações iniciais

Já há alguns anos, a literatura dedicada ao ensino de línguas estrangeiras tem reivindicado mudanças nesta prática social, ao mesmo tempo em que faz críticas e ressalvas a determinadas concepções e práticas pedagógicas julgadas conservadoras. Essas mudanças abarcam desde concepções mais amplas sobre a linguagem, até a definição do objetivo do ensino de línguas estrangeiras de um modo geral.

Mais recentemente, elegem-se os gêneros textuais/discursivos[4] como instrumentos de trabalho com a língua em situações reais de uso, pois são eles os meios de articulação entre as atividades sociais e a linguagem e, no contexto escolar, entre as práticas de linguagem e os objetos escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Segundo Bakhtin (1979), todos os enunciados produzidos vinculam-se a uma determinada esfera da atividade humana: há uma afinidade muito estreita entre a utilização da língua e a atividade humana, materializada na semiotização dessas atividades. Nesse complexo

[1] Este trabalho parte de constatações do relatório final do projeto de pesquisa "Gêneros textuais e ensino de línguas estrangeiras", institucionalizado no Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, através da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação desta IES.

[2] Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, no Brasil.

[3] Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, no Brasil. Doutoranda em *Español: Investigación avanzada en Lengua y Literatura* pela *Universidad de Salamanca*, na Espanha.

[4] Mesmo reconhecendo os avanços das discussões a respeito das fronteiras entre as terminologias "gêneros textuais" ("ou gêneros de texto") e "gêneros discursivos" ("ou gêneros do discurso"), tanto na Linguística Textual como na Análise do Discurso, assim como em outras áreas dos estudos linguísticos, optaremos, neste trabalho, por usar as expressões indistintamente para fazer referência aos "tipos relativamente estáveis de enunciados" de que nos fala Bakhtin (1992, p. 262). Ao optarmos por falar indistintamente entre "gênero de texto" e "gênero do discurso", apoiamo-nos em Brait (2012), ao afirmar que, assim como acontece com os gêneros, quando falamos de texto e/ou discurso estamos nos referindo a dois conceitos que "concretizam a concepção bakhtiniana de linguagem, garantindo o lugar diferenciado desse pensamento linguístico-filosófico, atualmente mobilizado pela Linguística, pela Linguística Aplicada, por diferentes Análises do Discurso, pelos Estudos Literários e pelas ciências humanas em geral" (BRAIT, 2012, p. 09).

sistema de relações e ações, geram-se, de acordo com Bakhtin (1979), formas relativamente estáveis de enunciados (os gêneros do discurso).

Assim, toda produção de linguagem é realizada por meio de gêneros, cada um deles adequado a uma situação de interação e a uma finalidade específica. Os gêneros apresentam, desta forma, três dimensões: conteúdo temático, aquilo que se torna dizível através do gênero; estilo, traços específicos das unidades de linguagem; e, sobretudo, estrutura composicional, elementos das estruturas comunicativas partilhadas pelos textos pertencentes aos gêneros. As três dimensões são determinadas pela situação de produção, isto é, estão associadas às condições específicas e à finalidade de cada esfera de atividade humana.

Deste modo, no curso das atividades humanas, emergem essas espécies/conjuntos de textos, que servem como modelos de referência avaliados socialmente, dos quais todo falante faz uso para realizar ações de linguagem. Portanto, pautar o ensino de línguas nos gêneros textuais a partir de suas manifestações empíricas (os textos) significa priorizar o aprendizado de formas de atuação na sociedade, pelos sujeitos também empiricamente constituídos.

Neste sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira vai além do manuseio do código linguístico: visa, sobretudo, à apreensão dos eventos relacionados ao uso da língua e sua função nas interações sociais. É imprescindível, pois, que os conhecimentos sobre a língua adquiridos na escola possam ser úteis nas práticas efetivas de comunicação verbal, de modo que o aprendiz possa de fato se inserir em situações reais de uso da língua, nas mais diversas demandas sociais de uso da linguagem, em seu cotidiano.

Deste modo, possibilitar, através do ensino e aprendizagem de língua estrangeira como instrumento de socialização e integração a outros bens culturais, o desenvolvimento de "[…] ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significado e vida […]" (BAZERMAN, 2007, p. 196), é essencial ao aluno, a fim de que possa assumir uma participação ativa nesses eventos para além dos muros da escola.

Considerando o que foi pontuado até então, vemos a necessidade de uma prática do ensino de línguas que priorize a abordagem do texto em detrimento da abordagem da gramática normativa descontextualizada, como se vem fazendo há muito tempo. Para que as mudanças efetivas aconteçam, é preciso, antes de tudo, muitas discussões situadas no âmbito da academia, porém sem se restringir exclusivamente aos seus rincões nem apenas à discussão de leituras pontuais, sobre qual é o melhor caminho a seguir em relação ao ensino de línguas. Pelo contrário, pretendemos aliar leituras e discussões e ultrapassar os muros da universidade, indo ao encontro do "palco" onde tudo que discutimos/compartilhamos acontece – a escola.

Neste sentido, o projeto de pesquisa que resultou no presente trabalho teve os seguintes objetivos: (i) evidenciar a importância das situações concretas da língua na interação com a alteridade, em contextos reais de uso, saindo de um nível do código e indo para o nível discursivo; (ii) refletir sobre a concepção dos docentes da rede pública no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais; e (iii) transladar informações de contextos reais de aprendizagem, de forma que consigamos chegar a conclusões sobre o ensino de textos em língua estrangeira.

Para fins desta publicação, nos deteremos na análise dos dados que levam a atender o último objetivo, ao passo em que abrimos debate sobre o ensino de línguas mediado por gêneros e as metodologias de ensino, em perspectiva histórica. Assim, começamos por uma incursão teórica sobre a presença dos gêneros textuais no ensino de línguas estrangeiras.

Gêneros textuais e ensino de línguas estrangeiras

Uma breve incursão pela história dos estudos linguísticos ao longo dos tempos claramente evidenciará momentos de profunda divisão no que se refere ao lido sobre as teorias linguísticas aplicadas ao ensino de línguas. Se pensássemos, por um momento, no que entendemos como "núcleo duro da Linguística", enquanto ciência que toma como objeto de estudos os fatos linguísticos, ou seja, de língua, e não necessariamente de linguagem (SAUSSURE, 1971), observaremos que durante anos o que predominou nas questões relativas ao ensino de línguas foi uma mera análise de sentença.

Este ensino, carente de contextualizações e de abordagens com fins ao tratamento do idioma em situações reais de uso, distante de qualquer tentativa de contextualização dos fenômenos linguísticos analisados, foi um dos fatores responsáveis pela propagação de dados métodos de ensino de idiomas pelo mundo, como os métodos áudio-oral, audiovisual e tradução direta, que vigoraram durante anos como os mais autênticos métodos de ensino de línguas estrangeiras em universidades, escolas e centros de línguas de todo o mundo (MARTINEZ, 2009).

Assim é verdade que o postulado de Bakhtin (1979) sobre a configuração textual de modelos mais ou menos estáveis de composição verbal tardou a chegar às aulas de língua estrangeira pelo mundo, de modo a influenciar um ensino mais produtivo, com o intuito de desenvolver a competência do aprendiz nas quatro habilidades de comunicação verbal: a leitura, a escrita, a fala e a audição.

Como se sabe, a esses "tipos de textos mais ou menos estáveis", que se constituem dentro das "práticas sociais" diversas e com "finalidades linguísticas e comunicativas específicas" (BAKHTIN, 1979) damos o nome de gêneros. Esses "agrupamentos de textos" constituem a base da comunicação verbal das línguas naturais e são previstos pelo aporte comunicativo do ensino de idiomas como estratégia para o trabalho com a língua em situações reais de uso.

Assim, a inserção dos gêneros textuais em aulas de língua estrangeira representa um fato de destaque na história do ensino de línguas a nível mundial, na medida em que marca a real necessidade de instrumentalizar o aprendiz para o uso funcional do idioma em situações cotidianas.

Deste modo, desloca-se a atenção de um ensino centrado no ponto de vista comunicacional (que cremos ser o real objetivo do ensino de línguas hoje), para o desenvolvimento, pelo aprendiz, de estratégias de leitura e produção de textos que o farão de fato se inserir em práticas triviais de comunicação, como redigir cartas e ofícios em ambiente administrativo ou enviar um e-mail ou SMS em una situação de escrita rotineira.

Nesta perspectiva, o papel do professor ganha relevância, na medida em que ele deixa de ser o responsável por instrumentalizar o aprendiz única e simplesmente de regras gramaticais para análises linguísticas dissociadas de situações reais de utilização para evidenciar os verdadeiros usos de uma língua em funcionamento em situação corrente em dada sociedade (ALMEIDA; ZAVAM, 2004).

A atenção, deste modo, deixa de ser dada necessariamente às tradicionais tipologias textuais (ou sequências textuais), como a narração, a descrição e a argumentação, e passa a ser dada aos textos autênticos, constituídos socialmente dentro de práticas comunicativas situadas, delimitadas e intermediadas pelos usuários, indivíduos que nesse processo assumem o papel de sujeitos do discurso.

Neste sentido, é importante refletir sobre as seguintes questões: que implicações para o aprendiz há na promoção de aulas de línguas estrangeiras pautadas na abordagem dos gêneros textuais? Que método(s) estamos favorecendo na medida em que levamos para a sala de aula como principal objeto de atenção os textos constituindo-se, pondo em segundo plano a análise meramente gramatical? Para responder a estes e a outros questionamentos, seguimos como o intento de entender o que de fato se compreende por enfoque comunicativo desde uma retrospectiva histórica das metodologias de Didática de Línguas Estrangeiras.

Atualmente, é perfeitamente possível afirmar que a metodologia que adotamos para abordar ditos conteúdos, objetos de ensino em língua estrangeira, está diretamente relacionada

ao resultado que se deseja alcançar quanto ao sucesso ou não do estudante em busca da aprendizagem em determinada língua-meta. Dizemos isto já que, durante algum tempo, determinados enfoques foram ineficazes frente ao objetivo de dar ênfase ao porte comunicacional do aluno, uma vez que a base do ensino era simplesmente a capacidade do discente em analisar frases em contexto gramatical isolado.

Um exemplo disso é que as metodologias chamadas tradicionais foram, durante muito tempo, referência no ensino de línguas estrangeiras de um modo geral. Tais metodologias tinham por objetivo fazer conhecer "a bela língua" e seus parâmetros intelectuais, dando ênfase ao uso de manuais e antologias de textos, notavelmente literários, pois a linguagem dos paradigmas oferecidos não era usual em contextos reais. Caracterizado pelo procedimento didático de abordagem do texto literário para poder chegar ao léxico e à gramática, o método gramática-tradução influenciou diretamente a configuração de outra abordagem que lhe foi subsequente, a saber, a abordagem direta.

Com forte prioridade oral, e com notável preocupação metalinguística, o método dito direto, ao combinar preceitos das metodologias chamadas tradicionais, passou a ser nomeado, em destaque na Europa, como metodologia mista, uma vez que objetivava mesclar procedimentos de análise gramatical e de tradução para dar início a uma abordagem com foco na produção auditiva na língua-meta.

Historicamente, com o início dos trabalhos em Linguística Aplicada no mundo, contextualizado na II Guerra Mundial nos Estados Unidos surge o método áudio-oral, caracterizado pela análise do componente linguístico no seu contexto de aparição durante o uso de determinada língua, o que acabou por mudar a concepção de erro até então vigente. Nesta abordagem, o erro passa a ser visto como um procedimento constitutivo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Destacam-se, neste método, referências claras da linguística estrutural de base saussuriana e de modelo behaviorista de aquisição da linguagem proposta por Skinner.

Posterior ao método áudio-oral, o método audiovisual surge no contexto de ensino de línguas estrangeiras como uma abordagem que tinha como base uma teoria linguística explicitamente estrutural, com clara primazia reservada ao oral. Resultado da forte integração dos meios audiovisuais, esta abordagem se constitui com influência de uma teoria da aprendizagem ainda de base behaviorista, porém com um grande avanço no que diz respeito ao ensino de línguas a partir de situações reais de usos de tais línguas: há a concepção global de que a comunicação é um complexo de variáveis aberta à prática social, o que culminaria na configuração do enfoque comunicativo.

Assim, hoje se sabe que o avanço das tecnologias da informação e da comunicação media a globalização e a propagação dos meios de tecnológicos, o que gerou a diminuição de distâncias e de barreiras entre os mais diversos países, frente à necessidade de realizar um ensino mais produtivo, de acordo com as necessidades comunicativas do indivíduo nas mais diversas destrezas que se deseja desenvolver no aprendizado de línguas.

Percebe-se, neste contexto, que o enfoque comunicativo, na medida em que prioriza as questões linguísticas como espécies de "atos de linguagem concretos" (MARTINEZ, 2009), está em consonância com o que pretende o ensino pautado nos gêneros textuais, com foco na abordagem da língua em situações reais de uso, em contexto específico, ou seja, partindo da esfera social para que se entenda como se configuram os textos em perspectiva situada.

A pesquisa

A presente pesquisa, em sua execução, se caracteriza como uma investigação de caráter qualitativo com interface direta com os estudos da Linguística Aplicada, pois a compreensão de seu principal objeto de análise depende de um enfoque didático-pedagógico.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem em língua estrangeira vai além do manuseio do código linguístico, pois visa, sobretudo, à abordagem dos eventos relacionados ao uso da língua e a sua função nas interações sociais, acreditamos que o ensino de línguas na contemporaneidade deve propiciar o desenvolvimento de "ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significado e vida" (BAZERMAN, 2007, p. 196). Deste modo, a fim de entendermos os gêneros como "ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social", executamos a presente pesquisa basicamente em três fases, a saber:

(I) Análise dos livros didáticos de língua espanhola e de língua inglesa adotados em uma escola pública (via PNLD 2012), tomada como escola de referência, no município de Pau dos Ferros/RN[5];

[5] A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Profa Maria Edilma de Freitas localizada na cidade de Pau dos Ferros – RN. A escolha por esta instituição de ensino deu-se por dois motivos: por se tratar de uma escola considerada como de referência, pelo Governo do Estado, no município em questão, e por ter sido a escola que aceitou acolher os pesquisadores deste trabalho em suas dependências.

(II) Análise do discurso docente, em busca das crenças engendradas sobre o ensino de línguas estrangeiras através dos gêneros textuais[6];

(III) Diagnóstico das práticas letradas dos alunos desta escola (práticas vernaculares e práticas institucionalizadas)[7].

Devido a limitações de espaço desta publicação, iremos nos deter na discussão dos dados referentes à fase I, ou seja, aquela em que analisamos os livros didáticos com o objetivo de "transladar informações de contextos reais de aprendizagem, de forma que consigamos chegar a conclusões sobre o ensino de textos em língua estrangeira". Optamos, portanto, em termos de recorte metodológico, por fazer uma análise dos livros didáticos de língua inglesa e de língua espanhola utilizados na escola onde desenvolvemos nossa pesquisa (em termos de coleta de dados), no que se refere a: (i) proposta metodológica apresentada pelos livros; (ii) presença dos gêneros textuais como aporte didático das obras, em termos de amostras.

Os livros utilizados pela escola em análise neste projeto de pesquisa, em suas aulas de língua inglesa, integram a coleção *Upgrade*, de autoria de Gisele Aga, da Editora Richmond. Já os livros utilizados pela escola em análise, em suas aulas de língua espanhola, integram a coleção *Síntesis – curso de lengua española*, de autoria de Ivan Rodrigues Martin, da Editora Ática.

Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 67), "a coleção *Upgrade* destaca-se pela organização temática e pela seleção de textos, bem como pela proposta de articulação com temas transversais e pela indicação de interdisciplinaridades possíveis". Na mesma direção, o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 29) afirma que a coleção *Síntesis* destaca-se "pela coletânea de textos, tendo em vista a seleção de temas muito relevantes para a formação cidadã dos alunos de nível médio, permitindo-lhes refletir sobre diversidade, cidadania, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica.

Com base nas informações dispostas pelo Guia (BRASIL, 2011), debruçamo-nos sobre as referidas obras, com o objetivo de compreender a proposta metodológica apresentada pelos livros, em se tratando da presença dos gêneros textuais como aporte didático das obras. Para

[6] A docente investigada ministrou, simultaneamente, as disciplinas de língua inglesa e língua espanhola nos anos de 2011 e de 2012. Esta profissional, à época, era a única na escola a lecionar línguas estrangeiras. A identidade desta profissional foi preservada por questões de ética em pesquisa. Esta docente assinou Termo de Consentimento Livre Esclarecido autorizando sua participação na pesquisa, bem como de sua instituição de trabalho.

[7] Nesta fase da pesquisa, para fins de amostragem, aplicamos questionários em uma turma de aproximadamente 20 alunos do segundo ano do ensino médio que, em 2011/2012, haviam tido aulas de inglês e/ou de espanhol com a docente investigada, fazendo uso do material didático analisado, o que nos permitiu triangular os dados desta pesquisa. Os alunos assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido autorizando sua participação na pesquisa.

tal, optamos por analisar amostras dos livros (apresentação, manual do professor e uma unidade didática), que serão discutidas a seguir. Destacamos que as unidades representam uma porcentagem dos livros, cuja orientação e organização editoriais são mantidas nas unidades que lhes antecedem e que lhes prosseguem.

A coleção *Upgrade*

Na "Apresentação" e nas orientações fornecidas no "Manual do Professor" de *Upgrade*, há a informação de que a coleção foi desenvolvida especialmente para o Ensino Médio do sistema educacional brasileiro, de acordo com as diretrizes sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Segundo a editora, a proposta desta coleção reflete a necessidade atual de se estudar a língua estrangeira de forma que a prática social nela implícita seja a força que leva o aluno a desenvolver a capacidade discursiva exigida em qualquer situação de comunicação. Em conjunto com a dimensão sistêmica de uma língua (o estudo das questões linguísticas que lhe são inerentes), a dimensão discursiva envolve o aluno em atividades humanas de interação em contextos reais e constitui-se de fundamento básico no estudo de uma língua.

A obra apresenta-se a partir de uma proposta metodológica que compreende o ensino da língua como uma atividade social que se realiza por meio de gêneros, compreendidos como espaço de construções discursivas, mantidos pelo sentido indissociável dos contextos em que a língua adquire sua materialidade. Esta proposta objetiva instrumentalizar o estudante para agir em diferentes contextos de linguagem, possibilitando-lhe o domínio efetivo do idioma, permitindo seu uso apropriado fora do espaço escolar, nos mais diversos textos, os verbais e os não-verbais (o material toma a imagem como texto inter-semiótico que leva o aprendiz a elaborar uma melhor associação com a realidade e que pode também refratar essa realidade).

Organizada em volumes, e com uma linguagem acessível aos aprendizes dentro de um contexto autêntico de comunicação, a coleção tem como foco a preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento discursivo e de vivência de diferentes culturas. Cada volume é composto de oito unidades, divididas em seções que apresentam atividades que enfatizam as habilidades de leitura, interpretação de texto e produção escrita de diferentes gêneros textuais, em uma perspectiva sócio-interacionista.

Um dos objetivos desta coleção é desenvolver nos alunos o amplo conjunto de competências associadas ao ensino e à aprendizagem da língua (competência sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical) e assim contribuir para o processo de educação de uma

forma global, apoiando, principalmente, a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico.

Ao longo de suas unidades, o material se propõe a preparar os alunos para desenvolver e utilizar estratégias de leitura, por meio do trabalho com diversos gêneros textuais, para expandir habilidades comunicativas de leitura e de escrita integradas à competência linguística e gramatical, bem como para ampliar o conhecimento lexical por meio da aquisição de vocabulário contextualizado e para refletir sobre o mercado de trabalho e as diferentes perspectivas ocupacionais, considerando o momento de escolhas profissionais que os alunos começam a vivenciar no Ensino Médio.

Além disso, temas relevantes à faixa etária dos alunos são propostos para reflexão e discussão a fim de que os aprendizes desenvolvam as competências necessárias para a vida. A coleção pretende estimular o aluno a reconhecer a importância do inglês como língua internacional, a expandir sua observação do mundo com suas diferenças e a comparar outras culturas com a sua própria, levando em consideração padrões culturais diversos.

A fim de chegar a "conclusões sobre o ensino de textos em língua estrangeira", a partir do que nos informam a editora e a autora da obra sobre sua proposta metodológica, analisamos a presença dos gêneros textuais na unidade 1, do volume 1 de *Upgrade*. A referida unidade intitula-se "Teen Matters" e constrói-se sobre quatro gêneros matrizes, expostos no quadro a seguir:

Texto 1
"P. K. Preachers Kids" (p. 10-11). Gênero: tirinha. Trata-se de um texto retirado de um site na Internet, mas comumente encontrado em jornais impressos na sessão de passatempos. Antes da leitura é proposta uma comparação entre os textos 1 e 2. Posteriormente são apresentadas três questões para verificar a compreensão geral do texto e de aspectos gramaticais. O gênero textual é mencionado no enunciado das questões.
Texto 2
"Family" (p. 13). Gênero: poema. Trata-se de um texto publicado em site na Internet, comumente encontrado em redes sociais. Antes da leitura do texto é proposta uma comparação entre os textos 1 e 2. Do mesmo modo que no texto 1, após a leitura são apresentadas três questões para verificar a compreensão geral do texto e de um aspecto gramatical. São propostas ainda duas questões para verificar a inter-relação entre os gêneros, o que evidencia a padronização de parte dos exercícios disponibilizados em cada unidade.

Texto 3
"Emotions and Life" (p. 17). Gênero: ao que tudo indica, trata-se de uma coluna social (faltam elementos enunciativos que nos permitam de modo mais preciso fazer esta afirmação). Trata-se de um texto publicado em site na Internet. Em sequência ao texto, há apenas uma questão na qual os alunos marcam V (verdadeiro) ou F (falso) e reescrevem as alternativas falsas propostas sobre o conteúdo temático do texto em debate. As questões subsequentes a este exercício exploram fenômenos gramaticais a partir de trechos e/ou vocábulos retirados do texto.
Texto 4
"Psycologist" (p. 22). Gênero: ao que tudo indica, trata-se de um texto informativo (faltam elementos enunciativos que nos permitam de modo mais preciso esta afirmação). Trata-se de um texto publicado em site da internet especializado em responder questionamentos de internautas sobre profissões e outros temas. Nesta atividade, são propostas leituras complementares em quatro outros sites da internet. Os alunos são questionados (em português) se gostariam de ser psicólogos. Há também uma questão que propõe a associação de vocabulário a imagens.

Quadro 01 - Gêneros textuais na unidade 1, do volume 1, de *Upgrade.*

No que se refere a nossas categorias de análise, queremos destacar, com relação à proposta metodológica apresentada, que a coleção *Upgrade* trabalha de fato com os componentes linguísticos a partir de gêneros textuais, evidenciando aspectos de uso e de processamento dos fenômenos linguísticos em situações contextualizadas, tal como se propõe. No entanto, destacamos a necessidade de adaptação da obra no que se refere ao fornecimento de informações que reconstruam as condições de produção dos gêneros estudados, a fim de não incorrer na total descaracterização dos gêneros tomados como objeto do conhecimento.

No tocante à presença dos gêneros textuais como aporte didático, a obra apresenta, não só na unidade aqui debatida, mas nas demais unidades, gêneros textuais diversos, cuja seleção de fato obedece ao critério de abordagem de temas e fatos do universo jovem, o que permite situar as práticas de leitura a que são submetidas alunos e professores, no âmbito escolar.

Em síntese, acreditamos que a obra cumpre, em grande parte, com aquilo a que se propõe, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras mediado por gêneros, na medida em que traz para o debate em sala de aulas temas da atualidade tratados nos mais diversos gêneros

do discurso, salvas algumas ressalvas metodológicas (tais como as poucas informações contextuais).

A seguir, teceremos algumas considerações sobre a coleção de língua espanhola.

A Coleção *Síntesis*

Na sessão de "Apresentação" do Livro didático *Síntesis: curso de lengua española*, a obra é definida como uma coleção destinada a servir de apoio ao aprendizado não só de estruturas gramaticais e comunicativas da língua, mas como uma ferramenta destinada a promover o contato com a cultura de outros povos, com outros modos de pensar, de viver e de se expressar. Para isso, apresenta distintos gêneros, produzidos em diferentes países, com o intuito de que o aluno se aproxime da variedade linguística que caracteriza o idioma, através de manifestações originais da língua.

Na mesma linha argumentativa, o "Manual do Professor" apresenta orientações metodológicas da linha editorial do material e é dividido da seguinte forma: apresentação, estrutura complementar de volume, fundamentação teórica, atividades, avaliações e bibliografia específica, bem como outras dicas de outras fontes de pesquisa.

Na "Apresentação" verificamos a citação de documentos oficiais do ensino brasileiro como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), referências utilizadas para nortear o objetivo do livro, que é promover um ensino voltado para a aprendizagem efetiva da língua espanhola através de premissas reais da variação cultural e histórica de outros povos, desde gêneros diversos.

Segundo informações presentes no manual, o livro está organizado em três volumes, em que cada um deles é composto por oito capítulos temáticos contendo um tema geral ao qual se relacionam outros temas que visam à formação linguística e cultural dos alunos. Contém dois capítulos adicionais, um no meio e outro no final do livro, utilizados estrategicamente como revisão/ reforço de tudo estudado anteriormente, além de um glossário para que os alunos saibam o significado de algumas palavras desconhecidas.

Em termos de pressupostos teóricos, o manual cita autores como Vygotsky e Bakhtin com a finalidade de sustentar a concepção sobre a natureza dialógica do pensamento humano como algo que somente é possível por meio da experiência social, ou seja, por meio da interação entre linguagem e ação.

Todo o sequencial que o manual sugere procura, além do trabalho com gêneros diversificados e de uma abordagem multicultural, desenvolver também propostas de atividades

que devem se construir a partir de uma variada tipologia de exercícios que permitem atender a diferentes formas de aprender que os alunos apresentam, valorizando, neste processo, conhecimentos da língua materna, pois é uma das principais formas de contribuição para que o aluno estabeleça uma nova relação com sua própria língua para que possa estudar a língua espanhola.

É importante mencionar que as sugestões de avaliação apresentadas devem ser adaptadas à realidade em que atua o professor, o contexto escolar, bem como às necessidades e às dificuldades dos alunos, que sempre têm estratégias diversas pra aprender cada conteúdo abordado na escola. A obra ainda contempla vários instrumentos avaliativos e a relação aos critérios de análise e apreciação dos resultados.

Do mesmo que no operacionalizado no livro de inglês, analisamos a presença dos gêneros textuais na unidade 1, do volume 1 de *Síntesis*. A referida unidade intitula-se "Quien soy" e destina-se à apresentação das estruturas básicas da língua espanhola a partir das quais os alunos serão capazes de apresentarem-se a partir do trabalho quatro gêneros matrizes, expostos a seguir:

Texto 1
Sem título (p. 15). Gênero: tirinha. Trata-se de um texto do âmbito jornalístico, em que Mafalda, personagem de Quino, grande expoente da cultura hispânica, faz uso de estruturas linguísticas em sua apresentação ao personagem Miguelito. A tirinha, neste caso, é tomada como pretexto para trabalho com conjugação verbal (conjugação de verbos do presente do indicativo).
Texto 2
Sem título (p. 17). Gênero: carta de leitor. Trata-se de um texto do âmbito jornalístico, retirado de uma edição de 2002 da revista El País Semanal, em que leitores opinam sobre os livros que compõem a saga do bruxo Harry Potter. O texto apresenta lacunas a serem preenchidas com estruturas verbais do presente do indicativo, seguindo na linha do gênero como pretexto para as atividades gramaticais.
Texto 3
"Caminos de alta fiesta" (p. 23). Gênero: artigo de divulgação científica. Trata-se de um texto do âmbito científico, de autoria de Eduardo Galeano, que retoma o mito de Adão e Eva para falar da origem cultural dos povos. O texto aparece como motivador para um

debate reflexivo sobre temas culturais, mas ainda não deixa de lado sua função como pretexto para o trabalho com a gramática.
Texto 4
"El día del español en todos los rincones del mundo" (p. 26). Gênero: reportagem. Trata-se de um texto do âmbito jornalístico, retirado da internet, que tematiza o dia 20 de junho como o Dia do Espanhol. O texto aparece como motivador para a resolução de questões sobre compreensão leitora e sobre semântica da língua.

Quadro 02 - Gêneros textuais na unidade 1, do volume 1, de *Sínteses.*

Com relação a nossas categorias de análise, queremos destacar, no que se refere à proposta metodológica apresentada, que a coleção *Síntesis* trabalha de fato com os componentes linguísticos a partir de gêneros textuais, evidenciando aspectos de uso e de processamento dos fenômenos linguísticos em situações contextualizadas, mas com ressalvas. As amostras de gêneros por nós analisadas na unidade 1, do volume 1, mostram a grande tendência da obra em fazer uso de textos como pretexto para a abordagem de questões gramaticais, no mais das vezes não dando ênfase aos elementos discursivos inerentes a qualquer sistema linguístico em funcionamento.

No que se refere à presença dos gêneros textuais como aporte didático das obras, o livro *Síntesis* apresenta, não só na unidade aqui debatida, mas nas demais unidades, gêneros textuais diversos, cuja seleção obedece ao critério de abordagem de temas e fatos do universo jovem, com ênfase no tratamento de temas que revelam a preocupação editorial com as mais diversas variantes hispânicas, linguísticas e culturais.

Em resumo, acreditamos que a obra cumpre, em grande medida, com aquilo a que se propõe no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras mediado por gêneros, mas que segue carente de um refino em sua proposta metodológica com relação à abordagem dos gêneros em suas mais diversas dimensões: linguísticas, discursivas e sócio-culturais. Acrescentamos que as informações de que tratamos evidenciam que o ensino de textos em língua estrangeira segue, com o PNLD 2012, como promissor no cenário educacional brasileiro.

Considerações finais

Acreditamos que, em intermédio com a teoria dos gêneros textuais e do ensino comunicativo de línguas, objetivando por em funcionamento um ensino pautado nos ditames da abordagem comunicativa, a ideia de trabalhar no aluno o desenvolvimento de habilidades

situadas de leitura e de escrita torna-se uma proposta de ensino produtiva e essencialmente comunicativa.

Deste modo, nosso objetivo neste trabalho foi oferecer uma discussão no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, especificamente, à luz da abordagem comunicativa e mediante a inserção dos gêneros discursivos como instrumento de ensino, frente à ideia de ensino produtivo de língua estrangeira.

Alargando o escopo do tema, discutimos, ainda que, de forma breve, como a noção de gêneros está relacionada a tudo que se discute hoje sobre abordagem comunicativa. Por fim, a discussão traçada mostra como de fato é possível pensar em um ensino de línguas de modo comunicativo, eficiente e funcional.

Acreditamos que estas reflexões podem ser de grande valia para a constituição de um professor reflexivo de línguas estrangeiras, profissional capaz de trazer para a sala de aula propostas metodologias que visem o desenvolvimento dos alunos no que se refere às habilidades de linguagem necessárias a sua inserção na sociedade como cidadão. Julgamos que muito ainda há que se discutir a este respeito, sempre com o objetivo maior de conscientizar docentes e discentes sobre a abordagem dos fatos da língua em situações reais de uso.

Referências

ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Áurea. **A língua na sala de aula**: questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social.** São Paulo: Cortez, 2007.

BRAIT, Beth. In: n BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C.. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012. Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1971.

O GÊNERO TEXTUAL RESUMO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O LETRAMENTO DISCENTE

Telma Cristina Gomes da Silva (PROLING/UFPB)

INTRODUÇÃO

Este artigo, alicerçado na área de Linguística Aplicada, objetiva relatar uma experiência pedagógica com a transposição didática do gênero textual resumo acadêmico, em cursos de nivelamento[1], para alunos de Licenciaturas em Letras e Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Por conseguinte, o presente trabalho é resultante das reflexões de uma professora formadora acerca de o ensino e a aprendizagem de língua materna por meio do uso de sequências didáticas (SDs) para o favorecimento da produção de gêneros acadêmicos. Os cursos de nivelamento aconteceram entre os períodos letivos de 2011.2 e 2012.1, sendo os dados analisados fruto da produção textual dos alunos.

Os alunos produziram ao todo 40 (quarenta) textos que constituem o nosso *corpus*, sendo este recortado considerando os seguintes critérios: 1) a análise incorre sobre 05% dos textos dos alunos; 2) a análise incidirá sobre a mesma quantidade de textos para ambos os períodos letivos; 3) o método de amostragem sistemática[2] é adotado para extrair uma amostra do *corpus*. Partindo disso, obtivemos uma amostra com 02 (dois) textos para a análise, neste trabalho, sendo 01 (um) de cada período letivo.

Este estudo é orientado a partir dos trabalhos realizados por Bagno (2002), Soares (2006), De Pietri (2007) e Marcuschi (2010) acerca de letramento; Marcuschi (2003, 2007) sobre gêneros textuais; Machado (2007) acerca do gênero textual resumo; e Dolz *et. al.* (2004) sobre sequências didáticas.

Para apresentação, dividimos o artigo nas seguintes partes: 1) expomos o arcabouço teórico, focando nos conceitos de *linguagem, letramento, gêneros textuais* e *sequência didática*; 2) apresentamos os procedimentos metodológicos e o processo de aplicação das sequências

[1] Esses cursos são ligados ao projeto "*Reunindo experiências de ensino-aprendizagem e unindo pós e graduação: todos são mestres e aprendizes*" do PROLING/REUNI/UFPB, sob a supervisão da Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva, cuja proposta é trabalhar a prática de leitura e de escrita para o letramento discente.

[2] Esse método consiste em extrair elementos quem se encontram ordenados em uma população como, por exemplo, a cada 10 (dez) textos produzidos retirar 01 (um) para a análise.

didáticas (SDs) em sala de aula; 3) realizamos a análise dos textos dos alunos; 4) e, finalmente, tercemos algumas considerações.

1. O ARCABOUÇO TEÓRICO

De acordo com Antunes (2003), toda a ação pedagógica voltada para o ensino de língua materna possui explícita ou implícita uma determinada concepção de língua(gem). Assim sendo as atividades realizadas em sala de aula são resultantes de "um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, consequentemente, se decide." (ANTUNES, 2003, p. 39).

Em vista disto, a linguagem é a ação responsável por organiza às atividades desenvolvidas em uma determinada situação de comunicação (BRONCKART, 2009), sendo o agir docente resultante desta noção levada para a sua prática pedagógica.

Posto isto, este relato de experiência ancora-se em uma perspectiva sóciointeracionista da linguagem a fim de refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Com isso, concebemos a **linguagem** como um processo de interação entre sujeitos sociais e históricos que são corresponsáveis pela construção do conhecimento em contexto acadêmico.

Acrescenta-se ainda que a realização de uma atividade interativa implica em dependência entre as ações praticadas pelos participantes da situação comunicativa (ANTUNES, 2003). Em vista disto, podemos afirmar que a produção final do aluno está diretamente relacionada às ações de linguagem praticadas pelo professor em sala de aula.

No que diz respeito ao **letramento**, o entendemos como uma prática social diretamente relacionada ao uso da escrita, e por sua vez, a **escrita** é vista aqui como uma "manifestação formal dos diversos tipos de letramento." (MARCUSCHI, 2010, p. 16). É preciso salientar que "o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem "letramentos sociais" que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados." (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Posto isto, tratamos aqui do letramento formal, ou seja, daquele que resulta "da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever" (SOARES, 2006, p. 20) em contexto escolar[3], sendo ele uma condição essencial para a apropriação da escrita acadêmica. Além disso, concordamos com De Pietri (2007) acerca do conhecimento do grau de letramento do aluno pelo professor ser fundamental para a ampliação desse nível, pois essa informação auxiliará o trabalho com as práticas de leitura e de escrita com o(s) aluno(s).

[3] O termo "escola" é utilizado aqui em sentido amplo, sendo empregado para se referir a qualquer espaço educacional institucionalizado como, por exemplo, a universidade.

Deste modo, acreditamos ser fundamental que o professor conheça o grau de letramento de seus alunos para que possa ampliá-lo, pois existem alunos oriundos dos mais variados grupos sociais em sala de aula, e por consequência, esses alunos possuem diferentes graus de letramento, dificultando o trabalho com o texto em sala de aula.

Partindo disto, os cursos de nivelamentos do PROLING/REUNI/UFPB são ofertados aos alunos das Licenciaturas em Letras e do Bacharelado em Tradução com o propósito de favorecer a apropriação dos gêneros textuais acadêmicos. Tendo em vista que, segundo Bagno (2002), é necessário à instituição escola realizar um trabalho voltado para a ampliação desse grau de letramento do aluno, formando assim um leitor/escrevente capaz de atuar na sociedade.

Com isso, o ensino de língua não pode se restringir unicamente ao estudo da gramática, mas sim trabalhar com a leitura e a escrita através de o uso de diferentes gêneros textuais, orais e escritos. Partindo disto, Soares (2006) propõe que o ensino de língua para o letramento deve considerar: 1) a relação entre língua oral e escrita para a análise de textos; 2) a relevância do contexto para a prática da escrita; 3) e a importância da diversidade de gêneros textuais para o trabalho com a oralidade e a escrita. Tendo o professor o papel de criar condições para o desenvolvimento dessas práticas de linguagem com o intuindo de ampliar o nível de letramento de seu(s) aluno(s).

É preciso salientar que não basta disponibilizar esses gêneros textuais aos alunos, mas sim organizar atividades de linguagem que os coloque em contato com esses textos de maneira gradativa, propiciando o aperfeiçoamento e/ou o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita por esses alunos.

1.1. A NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

Moita Lopes (2004), embasado em Bakhtin (2002), afirma que o gênero textual (texto), oral ou escrito, é um dado primário para a investigação nas Ciências Humanas e Sociais em razão de propiciar um estudo da linguagem em seu uso concreto.

Partindo deste pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio, determinou que o ensino de língua materna se realizasse por meio de o estudo do gênero textual.

Com o ensino superior, não foi diferente, e o texto passou a ser “a unidade básica de significação e do processo de ensino/aprendizagem” (MAGALHÃES-ALMEIDA, 2000, p. 128) e, por conseguinte, os gêneros textuais tornaram-se objeto de estudo e de trabalho nas salas de aula do país.

Marcuschi (2003) emprega essa expressão **gênero textual** para nomear a materialidade linguísta dos textos, ou seja, os textos que circulam diariamente em nossa vida cotidiana. Esses textos, segundo o autor, são definidos "por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais" (MARCUSCHI, 2003, p. 04).

Por outro lado, segundo o autor, os gêneros textuais não desconsideram a forma, uma vez que "em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente." (MARCUSCHI, 2007, p. 21).

Além disso, o autor declara que a comunicação verbal só é possível através dos gêneros textuais, pois sempre nos comunicamos por meio de textos, orais ou escritos. Essa ideia é compartilhada como outros estudiosos da linguagem como, por exemplo, Bronckart (2009) e Machado (2007).

Para Bronckart (2009, p. 72): "Os textos são produtos das atividades humanas e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos", sendo qualquer espécie de texto designada como gênero. Dito de outro modo, o ser humano se comunica através de diferentes textos.

Por sua vez, Machado (2007) procura caracterizar o resumo a partir da perspectiva do gênero. De acordo com essa autora, os resumos possuem usos diversificados, sendo empregados "tanto em contexto escolar quanto não escolar, são os mais diversos e em quantidade significativa, eles se constituem como um objeto de ensino pertinente e, para que esse ensino seja eficaz, é necessário que aprofundemos nossas reflexões sobre sua produção." (MACHADO, 2007, p. 138).

Em vista disto, escolhermos o gênero textual resumo acadêmico para realizar o letramento discente, em cursos de nivelamento, tendo em vista que esse texto recebe diferentes nomes (Fichamento, Resumo, Resenha etc.) que confundem o(s) aluno(s) no momento da produção textual.

Machado (2007) também chama a atenção para esse aspecto quando afirma que: "a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são socialmente atribuídos é problemática, [ou seja], não é transparente, não está aí pronta ou dada de forma indubitável ao analista e/ou professor" (MACHADO, 2007, p. 140), e por sua vez, também não estar clara para o(s) aluno(s).

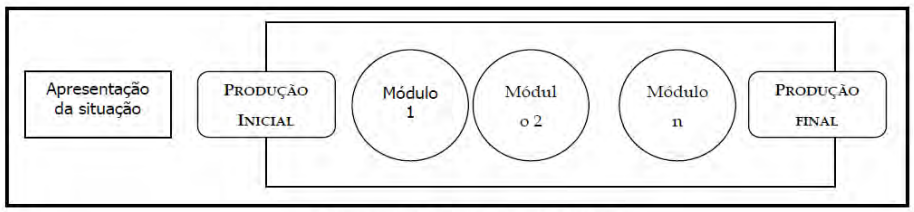
Por isso, é importante o professor de língua materna trabalhar com o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais no ensino superior, pois os graduandos necessitam manusear

melhor os textos que circulam na sociedade, em especial, os textos acadêmicos, uma vez que esses gêneros são exigidos pelo(s) professor(es) universitário(s) para avaliar seu(s) aluno(s).

Com isso, adota-se neste trabalho a concepção de gênero textual pautada em Bakhtin (2002), assim como expõem os estudos de Moita Lopes (2004), Marcuschi (2003 e 2007) e Machado (2007), pois o agir docente deve ser pautado no ensino de língua a partir dos gêneros textuais em razão desses textos estarem diretamente relacionados às atividades da linguagem humana.

1.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A AÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO TEXTO EM SALA DE AULA

Dolz *et. al.* (2004, p. 82) designam sequência didática (SD) como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", cuja finalidade é auxiliar o aluno a dominar melhor a escrita (ou fala) de um determinado gênero textual. Para esses autores, a estrutura de uma SD é apresentada como no esquema[4] abaixo:



Esquema da seqüência didática

Nesse sentido, para Dolz *et. al.* (2004), a **apresentação da situação** diz respeito à descrição detalhada da atividade de linguagem. Nos cursos de nivelamento do PROLING/REUNI/UFPB, essa apresentação da situação foi realizada diariamente[5] para que os alunos entendessem os objetivos específicos de cada atividade de linguagem.

Na **produção inicial**, segundo autores, os alunos devem produzir um primeiro texto, expondo aquilo que entenderam de a atividade proposta pelo professor. Nessa etapa, nos cursos

[4] Este esquema foi retirado de DOLZ, et. al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**/ Trad. E org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 83.

[5] Os cursos de nivelamento foram ministrados em 03 (três) dias consecutivos, sendo cada dia correspondente a uma etapa da sequência didática.

de nivelamento, foi possível averiguar a noção que os universitários possuíam do gênero textual resumo acadêmico. Partindo disto, podemos acrescentar novos textos ao material didático com o propósito de auxiliar na apropriação da estrutura do resumo acadêmico pelos alunos.

Esse procedimento nos remete para o que afirmam Dolz *et. al.* (2004, p. 860), "a produção inicial pode 'motivar' tanto a sequência como o aluno", pois é o primeiro contato entre professor e aluno que definirá aquilo que será trabalhado no transcorrer do curso, visando desenvolver as capacidades de linguagem necessárias aos alunos para a produção final.

Por sua vez, segundo esses autores, os **módulos** são as atividades de linguagem propriamente ditas que permitem ao aluno se apropriar do gênero textual, uma vez que trabalham os problemas que foram detectados na primeira produção[6]. Nos cursos de nivelamento, podemos apurar algumas dificuldades dos alunos como, por exemplo: 1) identificar as principais ideias em um texto; 2) transpor essas ideias em um resumo; 3) e produzir o resumo com as próprias palavras.

Em vista disto, tivemos que realizar um trabalho voltado para a compreensão leitora através da seleção de palavras-chave e da topicalização do texto, como também a articulação e a disposição dessas informações de acordo com a composição do gênero textual estudado pelos alunos.

Dolz *et. al.* (2004) propõem que os módulos de uma SD sejam aplicados por meio de atividades diversificadas a fim de atender a heterogeneidade dos alunos, proporcionando o acesso a diferentes modos de apropriação do gênero textual estudado, e consequentemente, atribuindo uma maior flexibilidade e dinamicidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

Além disso, de acordo com os autores, o trabalho com atividades diversificadas permite ao professor avaliar melhor o conhecimento que seus alunos possuem sobre uma determinada prática de linguagem e, por sua vez, identificar quais as principais dificuldades relacionadas a essa prática. Por isso, adotamos as SDs para orientar as atividades de linguagem propostas aos alunos dos cursos de nivelamento do PROLING/REUNI/UFPB.

Por fim, Dolz *et. al.* (2004) sugerem que as estruturas linguísticas e textuais devem ser trabalhadas de forma relacionadas, colaborando para a produção final. Dito de outro modo, os aspectos gramaticais, textuais e discursivos devem ser analisados no texto produzido pelo aluno, e não de forma descontextualizada.

[6] Destaca-se que as sequências didáticas construídas para os cursos de nivelamento já pressupõem os possíveis problemas para a produção textual por parte do alunado, pois esses cursos são fruto das dificuldades apresentadas pelos alunos nas disciplinas introdutórias da graduação. Entretanto, mesmo durante os cursos são feitos ajustes para suprir às necessidades dos alunos no transcorrer do processo de aplicação das atividades de linguagem.

2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que diz respeito aos objetivos este trabalho caracteriza-se como um estudo exploratório-descritivo, tendo como etapas: 1) levantamento bibliográfico para a delimitação do tema; 2) registro das atividades de linguagem realizadas por professor e por aluno; 3) coleta dos resumos produzidos pelos alunos; 4) seleção dos resumos a partir do método sistemático; 5) e análise dos resumos a partir das orientações dadas pela professora aos alunos para a produção dos textos.

Quanto ao objeto e aos procedimentos técnicos para operacionalização, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo participante em que o material analisado e as SDs são resultantes das ações de linguagem da professora formadora ao ministrar cursos de nivelamento para alunos universitários.

Como já citado, os dados foram selecionados entre a produção textual dos alunos participantes dos cursos de nivelamento[7] entre os períodos letivos de 2011.2 e 2012.1. No período de 2011.2 foram produzidos pelos alunos 29 (vinte e nove) textos, enquanto em 2012.1 foram produzidos 11 (onze) textos, totalizando 40 (quarenta) textos.

É preciso salientar que utilizamos como material didático diferentes gêneros textuais a exemplo de capítulos de livros, artigos de revistas, resumos e resenhas de anais de eventos e de revistas, etc. com o intuito de trabalhar as habilidades de leitura e de escrita.

Para a seleção da amostra foram adotados os seguintes critérios: 1) os textos analisados devem ser fruto de todo o processo de ensino/aprendizagem; 2) a produção textual dos alunos deve resultar da leitura do texto "*A polissemia da noção de leitura*[8]"; 3) a análise dos resumos deve incorrer sobre aspectos linguísticos, textuais e estruturais; 4) a amostragem analisada aqui consiste em 05% do *corpus* coletado.

3. O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA

[7] Os cursos de nivelamento oferecidos foram: "Oficina de Leitura" e "Práticas (Técnicas) de Escrita: Resumo e Resenha" em 2011.2; "O Processo de Produção de Textos Acadêmicos: Resumo e Resenha" e "Práticas de Leitura e de Produção de Textos" em 2012.1. Cada curso teve 12 horas/aula de duração, totalizando 48 horas/aula de cursos ministrados pela professora formadora.

[8] Conferir Orlandi (2008).

O processo de transposição didática, neste trabalho, consistiu em conduzir passo a passo a produção dos resumos pelos alunos em sala de aula. Esse processo foi executado por meio da aplicação das SDs pela professora formadora.

Vejamos abaixo o Quadro 1 com as etapas de aplicação das SDs nos cursos de nivelamento do período 2011.2:

1º Encontro: 14/09/11 - Período 2011.2	
1ª etapa	Leitura de trechos de livros para favorecer a reflexão acerca das concepções de linguagem e a relação com a Linguística e o ensino de língua.
2ª etapa	Emprego de estratégias de sumarização em artigos de revista.
3ª etapa	Leitura individual do texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi.
4ª etapa	Discussão em torno de as principais ideias do texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi.
2º Encontro: 15/09/11- Período 2011.2	
1ª etapa	Releitura do texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi.
2ª etapa	Seleção das principais ideias do texto.
3ª etapa	Produção de um resumo acadêmico.

Quadro 1 – Desenvolvimento da SD (Oficina de Leitura)

Com o Quadro 1, podemos averiguar que a(s) proposta(s) da(s) SD(s) estão voltadas para a compreensão textual. Por consequência, essa(s) proposta(s) não trata(m) a respeito dos saberes necessários para a produção do resumo acadêmico, pois nenhum modelo didático desse gênero textual é introduzido entre as atividades de linguagem proposta pela professora formadora.

Em vista disto, a produção final do aluno indica que ele "não conhecer" as características do gênero resumo, ou seja, não domina o *saber-fazer*[9]. Vejamos análise do Texto 01 abaixo:

Texto 01

No referido texto, a autora apresenta os vários sentidos que uma determinada leitura pode apresentar.
Cada sujeito pode ter várias leitura de um mesmo texto e também certa produção textual poderá apresentar pontos de vista diferentes, se levarmos em consideração o lugar social em que cada indivíduo está inserido.
O conteúdo do texto é constituído através da relação entre interlocutores, visto que quando escrevemos algo, este texto será lido por alguém.
Com base no que já foi **mensionado** posso concluir que um texto é algo inacabado, e que necessita de um leitor seja ele virtual ou real.

Fonte: Documentos coletados durante os cursos de nivelamento.

[9] Esse termo *saber-fazer* é usado por Chevallard (1992) no que diz respeito às habilidades técnicas e ao conhecimento teórico de algo para ser ensinado e aprendido.

Nesse texto, percebemos que o aluno ao iniciar seu resumo com a expressão "*No referido texto, a autora apresenta*" tenta se distanciar do texto da autora, ou melhor, demarcar os lugares dos sujeitos – autor/texto e leitor/(inter)locutor – em seu texto. Entretanto, ele não cita a fonte lida, no caso, o texto "*Polissemia da noção de leitura*" de Orlandi, deixando de expor aspectos essências à composição de um resumo como a indicação do texto e do autor que está sendo resenhado.

O Texto 1 traz também em seu corpo expressões como "*O conteúdo do texto é constituído*" e "*Com base no que foi mencionado*", evidenciando uma tentativa do aluno em seguir uma sequência lógica, coesa e coerente para a produção de seu resumo ao fazer referência ao texto resumido.

É possível identificar ainda, nesse resumo, que o aluno não distingue o conteúdo da aula e o conteúdo do texto resumido como podemos averiguar no trecho "*O conteúdo do texto é constituído através da relação entre interlocutores*", uma vez que essa relação não abordada no texto de Orlandi (2008).

Em suma, o texto do aluno apresenta alguns problemas em sua composição como a ausência de identificação da fonte lida e a explicitação de um conteúdo que não faz parte do texto lido. Isso evidencia a necessidade de realizar um trabalho com o aluno voltado para a compreensão da estrutura do gênero textual resumo.

Partindo de exemplos com este analisado acima, foi possível avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, reelaborando a proposta dos cursos de nivelamento para o período 2012.1. Nesse período, introduzimos no material didático, atividades de linguagem apoiadas em modelos didáticos para auxiliar a produção do resumo acadêmico.

Vejamos a seguir o Quadro 2, que corresponde a(s) SD(s) aplicada(s) nos cursos de nivelamento oferecidos em 2012.1[10]:

2º Encontro: 18/04/12 - Período 2012.1	
1ª etapa	Apresentação de modelos didáticos de resumos discutindo acerca de sua estrutura composicional, conteúdo, estilo e função social.
2ª etapa	Leitura de resumos para a identificação dos elementos que compõem sua estrutura.
3º Encontro: 19/04/12 - Período 2012.1	
1ª etapa	Apresentação de modelos didáticos para a distinção entre os gêneros resumo e resenha.
2ª etapa	Apresentação de modelos didáticos de resenhas discutindo sobre a estrutura composicional, conteúdo, estilo e função social.

Quadro 2– Desenvolvimento da SD (Processo de Produção de Textos Acadêmicos: Resumo e Resenha)

[10] Destaca-se que apresentaremos, neste quadro, apenas a aula dedicada à introdução dos gêneros textuais resumo e resenha e a aula referente à produção do resumo acadêmico.

Nesse Quadro 2, podemos averiguar o trabalho com a aplicação das SD(s) foi ancorado na teoria do gênero. Com isso, a equipe de professores[11] do PROLING/REUNI/UFPB introduziu modelos didáticos voltados para a compreensão da composição dos gêneros textuais *resumo* e *resenha*. O trabalho com a resenha se deve a necessidade de distingui-la do resumo, uma vez que esses gêneros são tratados por alguns professores universitários, como sendo um único objeto, ou melhor, gênero textual.

Abaixo o Quadro 3 com a continuação dos cursos de nivelamento propostos no período letivo 2012.1 com a aplicação de SD(s):

1º Encontro: 23/05/12 - Período 2012.1	
1ª etapa	Leitura de trechos de livros para favorecer a reflexão acerca das concepções de linguagem e a relação com a Linguística e o ensino de língua.
2ª etapa	Emprego de estratégias de sumarização em artigos de revista.
3ª etapa	Leitura individual do texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi.
4ª etapa	Discussão em torno de as principais ideias do texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi.
2º Encontro: 24/05/12 - Período 2012.1	
1ª etapa	Releitura do texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi.
2ª etapa	Seleção das principais ideias do texto.
3ª etapa	Relembrar a composição dos gêneros textuais resumo resenha.
4ª etapa	Produção de um resumo acadêmico.

Quadro 3 – Desenvolvimento da SD (Práticas de Leitura e de Produção de Textos)

O Quadro 3, semelhante ao quadro 1, propõe as atividades de linguagem voltadas para a compreensão textual por meio da sumarização de textos. Todavia, nesse momento da aplicação da(s) SD(s), a professora retomou alguns dos conceitos que foram trabalhados no curso anterior acerca de resumo e de resenha com o intuito de favorecer a escrita do gênero textual resumo acadêmico.

Vejamos a seguir algumas das atividades de linguagem propostas aos alunos com o intuito de favorece a produção do gênero textual resumo acadêmico:

[11] Os cursos de nivelamento foram ministrados por 04 (quatro) professores/doutorandos do Proling/Reuni/Ufpb. Todavia, apresentamos aqui apenas as atividades realizadas com os alunos dos cursos da tarde, uma vez que atuei neles como professora formadora.

Atividade 02

2. Escolha um dos textos a seguir e identifique as quatro partes de um resumo científico.

Resumo 1

CARNEIRO, Gabriel Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Firmino Fernandes. **Autoconceito e dificildade de aprendizagem na escrita**. Psicol. Reflex. Crit., 2003, vol. 16, n° 3, p. 427-434. ISSN 0102-7972.

O autoconceito vem sendo considerado na literatura como um constructo multidimensional e um dos aspectos afetivo-emocionais relacionados às dificuldades de aprendizagem. Considerando a importância desse constructo, o objetivo deste estudo foi verificar se haveria diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças do Ensino fundamental. Utilizou-se uma escala para avaliar a dificuldade de aprendizagem na escrita e outra para avaliação do autoconceito. A amostra foi composta por 277 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 10 anos, da 3a série do Ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral e com o escolar, verificando-se que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; autoconceito; escrita.

Resumo 2

Sawaya, Sandra Maria. **Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista**. Educ. Pesqui., jan/jun. 2000, vol. 26, n° 1, p. 67-81. ISSN 1517-9702.

O objetivo deste artigo é contribuir com elementos para o debate das questões relativas à alfabetização e ao fracasso escolar das crianças de baixa renda. Parte-se de resultados de uma pesquisa que examina algumas teses que, tendo como uma das suas bases conceituais a teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, vêm norteando as políticas públicas de alfabetização em nosso país desde a década de 1980. Levaram-se também em conta dados de pesquisas anteriores que estudaram a presença dos materiais escritos na cultura popular. Os pressupostos construtivistas acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças das camadas populares e suas relações com o texto escrito foram analisados a partir de uma linha de pensamento da História Cultural, que vê a leitura e a escrita como práticas culturais, ou seja, como forma de expressão do indivíduo na sociedade. As conclusões a que se chegou são: não há marginalidade cultural no sentido de não participação na cultura escrita, pois numa sociedade letrada as práticas de escrita se impõem de diferentes maneiras nas formas de existência social, definindo relações sociais. As relações das crianças de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em toda sua complexidade dentro do contexto e da diversidade das formas culturais da sua produção.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Alfabetização; Classes populares; Cultura escrita.

Transcreva as partes onde estão:	Título do resumo escolhido:
Objetivo(s)	
Metodologia	
Resultado (s)	
Conclusão (ões)	

Na Atividade 02, apresentada acima, a proposta consistiu em realizar a leitura de modelos didáticos de resumos para familiarizar os alunos com a composição do referido texto. Após a leitura, os alunos deveriam selecionar um dos resumos para identificar as partes que o compõem: objetivo(s), metodologia, resultado(s) e conclusão.

Também realizamos uma atividade semelhante com o gênero textual resenha a fim de que os alunos escolhessem qual gênero melhor se adequaria para resumir um artigo de revista ou um capítulo de livro.

Dito de outro modo, a professora formadora ao retomar aquilo que foi trabalhado no curso anterior reativou os conhecimentos prévios de seus alunos, favorecendo assim a produção do gênero textual resumo.

Abaixo analisamos o Texto 2 resultante da(s) SD(s) aplicada(s) com os alunos do período letivo 2012.1:

Texto 02

A polissemia da noção de leitura é um livro de Eni Pulcinelli Orlandi, que **descorre** sobre as várias formas de compreensão de leitura, como é leitura para o senso comum e o que a própria autora compreende como leitura.

A autora **trás** também, pontos importantes sobre a leitura, como a questão de **multiplus** sentidos de um texto**, no leitor virtual criado pelo autor ao escrever e na interação entre o leitor real e o virtual.**

Além disso, o texto de Orlandi **trás** algum **conceitar** interessantes relacionados **a** leitura: a legibilidade que está vinculada a interpretação do texto, a incompletude que é o que está implícito no texto, mas que pode ser compreendido.

A autora seque a linha da análise do discurso, por isso para ela leitura não será somente alfabetização, mas também é uma produção de sentidos entrelaçada a historicidade.

A leitura do texto "A polissemia da noção de leitura" de Orlandi é **bom** para os profissionais da área de letras, não somente, mas, principalmente, porque trás novas interpretações sobre a leitura.

Fonte: Documentos coletados durante os cursos de nivelamento.

No Texto 2, embora, o aluno tenha confundido a apresentação de um livro com o próprio livro. É possível identificarmos características de uma resenha, pois o aluno não somente apresenta o texto como também cita dois aspectos tratados pela autora a exemplo dos tópicos sobre a legibilidade e a incompletude.

Além disso, o aluno indica a leitura do texto para o seu interlocutor, como exemplifica o trecho "*A leitura do texto "A polissemia da noção de leitura" de Orlandi é bom para os profissionais da área de letras, não somente, mas, principalmente, porque trás novas interpretações sobre a leitura*", assim como foi exposto pela professora formadora ao tratar sobre as características da resenha.

Partindo da análise desse segundo resumo, podemos afirmar que os cursos de nivelamentos sobre "gêneros textuais acadêmicos" e "leitura e produção textual", quando

oferecidos respectivamente atendem ao propósito de familiarizar os alunos com os gêneros textuais acadêmicos.

É preciso salientar que a escrita dos alunos apresenta alguns problemas de grafia, coesão e coerência textual[12] e, por sua vez, um trabalho com a gramática, no ensino superior, se faz necessário para que essa escrita não somente seja aperfeiçoada no que diz respeito ao domínio dos gêneros textuais, mas também da própria norma culta da língua materna assim como sugerem Dolz *et. al.* (2004) quando propõem o estudo dos aspectos linguísticos e textuais na produção final do aluno.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este relato de experiência objetivou refletir, à luz da Linguística Aplicada, sobre a influência do uso de sequências didáticas para a apropriação de gêneros textuais acadêmicos em cursos de nivelamento do PROLING/REUNI/UFPB ofertados para alunos de Licenciaturas em Letras e Bacharelado em Tradução durante os anos de 2011 e 2012.

Para tanto, foram apresentados os quadros gerais de SDs aplicadas e analisados os textos produzidos pelos alunos para a investigação dos vestígios das orientações da professora formadora em suas produções finais, no caso, o resumo acadêmico.

A reflexão acerca da realização dessas atividades de linguagem organizadas a partir de SDs permitiu a professora formadora compreender algumas das dificuldades de seus alunos para a apropriação de textos acadêmicos, confirmando o nosso principio norteador de que a maneira como as SDs são aplicadas influencia na aprendizagem do aluno.

Em suma, a experiência pedagógica com o uso de SDs, visando à apropriação de gêneros textuais por alunos universitários se mostrou bastante satisfatória, porque a produção final dos alunos do período 2012.1 alcançou uma considerável melhora quando comparada à produção dos alunos do período 2011.2, como também propiciou observar a relação entre ensino e aprendizagem.

[12] Alguns problemas na escrita foram destacados em **vermelho** a fim de justificar o que afirmamos sobre a grafia e a coesão e coerência textual.

REFERÊNCIAS

AMOSTRAGEM. Disponível em: www.pucrs.br/famat/cecilia/amostragem.c.estimacao.doc. Acesso em: 28/01/2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso In: _____. **Estética da Criação Verbal.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-336.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo/ Jean-Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2ª ed., 1. Reimpre. – São Paulo: EDUC, 2009.

CHEVALLARD, Y., A theoretical approach to curricula. In**: Seminário Internacional de Estudos Comparativos de Currículos de Matemática em Diferentes Países**. Itália, 1992. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=5. Acesso em: jul. 2010.

DE PIETRO, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHANEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**/ Trad. E org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108.

MACHADO, Anna Raquel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 138-150.

MAGALHÃES-ALMEIDA, Cirlene. Os PCNs e a Formação Pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxana (Orga.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.127-147 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionamento. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

_____. **A Questão do suporte dos gêneros textuais.** Virtus UFPE, 2003. Disponível em: http://www.virtus.ufpe.br/. Acesso em: 14 dez. 2003.

MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n° 14, p. 159-171, 1° semestre, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 07-12.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed., 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AS CARTAS DE MONTEIRO LOBATO COMO MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)

1 – O gênero

O termo *gênero* ocupa espaço nos estudos linguísticos desde o desenvolvimento da cultura greco-latina, quando se aplicava à classificação dos textos apenas do universo literário. Na primeira metade do século XX, a partir das reflexões de Mikhail Bakhtin, o conceito passou por uma significativa reformulação, abarcando as outras esferas da comunicação. Emerge, assim, a ideia de *gênero do discurso,* hoje muito incorporada às discussões sobre ensino de língua.

Bakhtin (2010), ao pesquisar os usos linguísticos, relegando os estudos pautados apenas no sistema, afirma que qualquer âmbito de atividade humana pressupõe o manuseio da linguagem, em ambas as modalidades (oral e escrita). Na vida familiar, por exemplo, travam-se conversas cotidianas, redigem-se bilhetes, listas de compras, leem-se manuais de instrução, bulas de remédio etc. No trabalho, trocam-se *e-mails* e outras correspondências, elaboram-se relatórios e atas, promovem-se discussões, exigem-se atestados, declarações etc. O mesmo se diz sobre o convívio na escola, na igreja, na vida política, e assim por diante.

Tais esferas de ação determinam, portanto, o surgimento de "tipos" de enunciado – com uma configuração mais ou menos fixa – que suprem as necessidades comunicativas dos sujeitos envolvidos em seus diferentes afazeres, e que mudam de configuração de acordo com as alterações pelas quais passa o contexto social em que se inserem.

Chega-se, então, a no mínimo duas conclusões: *(a)* as interações entre os indivíduos sempre ocorrem por meio da linguagem, que, por sua vez, se materializa em textos somente se articulada com os usos que possibilita, e *(b)* quanto maior a diversidade de atividades humanas, maior o número de categorias de enunciados, o que não invalida, porém, a unidade nacional de uma língua.

A partir dessas constatações, Bakhtin (2010) formula sua definição de gênero do discurso, concebido como um *tipo relativamente estável de enunciado*, sempre incorporado a uma esfera de ação, em que assume *funções sociocomunicativas.*

Deve-se acentuar o caráter *relativamente estável* dos gêneros do discurso, uma vez que os tipos de enunciado podem sofrer mudanças em suas características em conformidade com novas demandas dos sujeitos que deles se utilizam, o que justifica a transformação de

determinado gênero em outro, atenuando, por vezes, a fronteira entre eles. Os atualíssimos *torpedos* (SMS) enviados por celular, por exemplo, guardam semelhanças com os tradicionais bilhetes, os *blogs* lembram as páginas de um diário, entre outros casos.

2 – As cartas

As cartas – também conhecidas como *correspondências*, *missivas* ou *epístolas* – surgiram ligadas às atividades burocráticas na Grécia e na Roma antigas. Por meio delas, o Estado divulgava ordens, leis, proclamações, pronunciamentos, comandos militares, construindo um acervo de documentos legais ou oficiais. A Igreja Católica, na fase de expansão de Roma e no período medieval, também fazia largo uso das correspondências para administrar e controlar seus novos territórios.

Somente em meados do século XIX, primeiro na Inglaterra e depois em outros países europeus e na América do Norte, as cartas assumiram o perfil que se conhece atualmente, estabelecendo contatos íntimos e familiares, mas apenas entre indivíduos incluídos em uma sociedade aristocrática e intelectual (SILVA, 2002).

Desde o seu surgimento, os teóricos interessados no estudo do gênero epistolar são unânimes ao apontarem o caráter *híbrido*, *heterogêneo*, *"elástico"* das cartas, quanto à multiplicidade de assuntos veiculados e de propósitos comunicativos assumidos.

Identificam-se, basicamente, dois grandes tipos de cartas. As *privadas*, mais restritas ao âmbito familiar, tratam de temas pessoais, normalmente adotando um registro simples e coloquial. Em conjunto, revelam a história de um relacionamento amoroso, de uma amizade, de uma família, etc, por pertencerem ao grupo dos textos *confessionais*.

A outra categoria de correspondências são as *públicas*, um enorme conglomerado de cartas ligadas aos mais variados domínios discursivos: *financeiro*, *jurídico*, *religioso*, *educacional*, *cultural, jornalístico* etc. Ao contrário das privadas, costumam instituir uma relação *assimétrica* entre os interlocutores, com um movimento comunicativo de *mão única* – do remetente para o destinatário – com menos espaço para respostas, réplicas, privilegiando ainda um registro de linguagem mais formal. Mencionam-se vários exemplos de cartas da esfera pública: *circular, carta aberta, de alforria, de crédito, de cobrança, de apresentação, de recomendação*, etc.

Apesar de todas as diferenças existentes entre os inúmeros modelos de carta, constatam-se alguns pontos em comum:

a) Distância entre os interlocutores: a ausência é o que justifica o envio de correspondências. Escreve-se para *evocar* pessoas com as quais não se pode, a princípio, estabelecer um contato

direto. Com as cartas, sobretudo as pessoais, cria-se a impressão de *presença* do signatário, como se ele, metonimicamente, por meio da caligrafia, da materialidade da letra, se corporificasse na frente do destinatário.

Com o advento do telefone e da *internet*, porém, as cartas têm sido menos usadas para encurtar a distância entre as pessoas, que agora fazem cada vez mais ligações, enviam *e-mails*, escrevem em páginas das redes sociais etc. No caso específico do correio eletrônico, parece não uma eliminação das correspondências, mas uma *adaptação*, haja vista a permanência de algumas características do gênero tradicional.

b) Presença de interlocução: as cartas, quase sempre, estabelecem um *diálogo* efetivo entre os interlocutores, uma vez que o envio de uma correspondência exige a resposta do outro, iniciando uma espécie de *conversação* – daí dizer que o gênero epistolar aproxima-se bastante da oralidade (ANDRADE, 2006), pertencente ao universo dos textos *mistos* ou *híbridos*.

c) Recorrência de elementos estruturais: os vários tipos de cartas apresentam uma estrutura semelhante (com possíveis mas raras adaptações), oriunda do histórico de usos:

- *cabeçalho*: ancora o texto em uma situação comunicativa concreta, ao especificar o lugar e a data em que se redigiu a missiva. Por isso, desempenha uma função *contextualizadora*;

- *saudação e vocativo*: costumam seguir esquemas estereotipados (“Prezado...”, “Caro...” etc), com o objetivo de se iniciar a interação. Na maioria das vezes, manifestam uma atitude de *polidez* do remetente em relação ao destinatário, além de constituir um indício do tipo de vínculo existente entre eles;

- *corpo do texto*: traz o conteúdo, a “carga informativa” da correspondência. Em seu início, é comum o enunciador expressar o motivo do contato, justificar a demora na resposta, declarar sentimento de saudade etc. Já nas últimas linhas, anuncia-se o término da “conversa” – um *pré-encerramento*;

- *despedida e assinatura*: tal como a saudação, a despedida atrela-se a formas linguísticas consagradas (“Atenciosamente”, “Abraços” etc), que também evidenciam a natureza da relação entre os interlocutores. A assinatura, quase sempre explícita, pode trazer o nome completo do

remetente, comum em textos mais formais, ou alguma forma abreviada ou mesmo um apelido, típicos em situações íntimas.

Mesmo com essas semelhanças existentes entre os tipos de correspondência, são as *diferenças*, os *pontos divergentes* que predominam, apontando para a necessidade de se considerar o termo *carta* como um rótulo para inúmeros *subgêneros*, especificados – segundo recomendação de Silva (1988) – pelos seus respectivos *propósitos comunicativos*: expressar sentimentos (carta pessoal), dirigir-se publicamente a alguém (carta aberta), oferecer crédito a um comerciante (carta de crédito), direcionar uma mensagem a vários destinatários simultaneamente (circular) etc.

Os requisitos para o uso "correto" da correspondência modificam-se com o passar do tempo, de acordo com a transformação dos valores da sociedade. No século XIX, baseado na etiqueta francesa, o padre português Roquete publicou o *Código do Bom-Tom*, livro que apresenta o longo subtítulo: "Regras da civilidade e de bem viver no século XIX". Um dos capítulos, intitulado "Das cartas", empenha-se na definição das normas referentes às trocas epistolares.

Para Marco Antonio de Moraes (2005, p.17), em *Me escreva tão logo possa*,

> Aprende-se aí a maneira ideal de compor uma mensagem, o uso das formas de tratamento e de conclusão do texto; toma-se conhecimento sobre o tom adequado a cada gênero de carta (parabéns, pêsames, recomendação, etc.). Roquete faz, inclusive, severas advertências quanto à caligrafia, afinal "as pessoas a quem escreveis não estão obrigadas a adivinhar o que lhes quereis dizer, ou a perder o seu tempo a decifrar o que lhes escreveis" e, imagine, meu caro leitor, que até o nosso tão usual (e quase obrigatório!) P.S. (o *post-scriptum*, pós-escrito) era desaconselhável na época porque poderia supor "esquecimento, ou omissão", ou indicar "pouca atenção da parte de quem escreve". "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades", diria Camões...

Acrescenta ainda que o papel, isto é, o suporte no qual se redige uma carta, pressupõe igualmente o conhecimento de valores culturais.

3 – *A Barca de Gleyre*

Para exemplificar, dentre tantas cartas representativas das potencialidades do gênero epistolar no Brasil, nos detemos nas de Monteiro Lobato. *A Barca de Gleyre* (1955) reúne a compilação da sua correspondência com Godofredo Rangel, de 1903 a 1948, dando a conhecer (ou a resgatar) as concepções sobre língua, literatura, leitura dos clássicos, crítica literária, estilo e afins, reflexões filosóficas – o seu pensamento vivo. Com as Cartas, Monteiro Lobato contribui decisivamente para que se revele o intelectual, o homem antenado às coisas do Brasil. Às vezes, aparecem até assuntos pessoais, amigos e "inimigos". O público brasileiro, entretanto,

deveria conhecer também outras cartas dirigidas a figuras notórias em várias áreas, com as quais Lobato manteve correspondência.

Antonio Candido (*apud* CAVALHEIRO, 1956: tomo 2, p.141/142) acentua a necessidade de

> ler este livro para compreender o Senhor Monteiro Lobato, no dinamismo de sua vida literária — homem complexo e instável, muito moderno para ser passadista, muito ligado à tradição literária para ser moderno, ponto de encontro de duas épocas e duas mentalidades, símbolo de transição da nossa literatura, exemplo de labor intelectual e de consciência literária.

Os princípios da educação, para Lobato, se fundariam em conhecimentos transmitidos de forma simples, clara e objetiva, sem posturas pretensiosas, eliminando-se os detalhes desnecessários e indo diretamente ao ponto, relacionando-os ao campo de experiência do indivíduo, ao que lhe é próximo. O excesso de informações prejudica a apreensão. Os alunos deveriam participar ativamente do processo educativo, isto é, experimentando, por meio de interações entre o professor-educador e eles mesmos. Isso garantiria um aprendizado eficiente, com experiências agradáveis. Em vez de diminuir, pelo tempo decorrido ou pela natural distração, a atenção se manteria, prolongando-se.

Nas Cartas, insurge-se contra o absolutismo dogmático das posturas canônicas que referendam uma hierarquia infundada e corrupta. Nesta estrutura se embute a questão da autoridade, da verdade absoluta, do centramento, que exacerbam o erro e a injustiça.

Rejeita a passividade e o conformismo. A sua própria vida serve de modelo. Até os amigos não escapam à sua crítica ferina. Na literatura, os personagens "resolvem" pendências, "criam" alternativas para vencer obstáculos, o mesmo valendo para a escola. O retorno de uma experiência conduzida dessa forma instaura um clima de confiança, permitindo avanços.

Lobato mostra-se preocupado com o que as crianças liam, coisas de ordem moral ou importadas, dentro do conceito vigente de não lhes dar voz. Defendia que se identificassem com as experiências, que revelassem sua vontade, sua opinião e que, sobretudo, agissem. A escola seria o prolongamento natural das situações quotidianas. Os processos deveriam manter-se, adaptando-se, sem perder os fundamentos básicos da autonomia e da ação.

A formação de humanista liberal via no indivíduo, na inteligência, na cultura e no esforço das minorias esclarecidas, e não nos movimentos de massa, a solução para os problemas da humanidade. Descrente de revoluções, criticava a proliferação do bacharelismo e da educação elitista que, no Brasil, contribuía para o irrealismo e o parasitismo.

Patenteia-se nas obras de Lobato o desejo de instruir. O progresso se ligava à palavra escrita, ao registro permanente da experiência e das descobertas do homem. Cassiano Nunes

(1998, p.248) observa que o "prestígio do livro para Lobato sempre permanece intacto, mesmo que se olhe com criticismo para a organização escolar no país".

Desde pequeno, teve acesso à leitura diversificada, vivendo também a experiência de diferentes métodos educacionais. Lobato "se utilizava do método socrático de ensino e valorizava o aprendizado informal, já que ele próprio assim absorvera a maior e a melhor parte do seu conhecimento", segundo Whitaker Penteado (1997, p.221). Em carta de 1915, queixava-se do trauma ao ser reprovado em português por não entender nada da gramática ensinada. A escola formal é mencionada negativamente, nesta e em outras passagens.

Para Eliana Yunes (1982, p.26), em Lobato, "a pedagogia é o método pelo qual a ficção instala no universo infantil a dissonância crítica das convenções sociais e dos próprios modelos educacionais vigentes". Ninguém pode negar que a literatura é o espaço privilegiado para "educar", oferecendo um lugar para repensar o universo humano e o seu lugar no mundo. Ao pensar a literatura de diferentes maneiras, Lobato oferece material profícuo às questões educacionais, exercitando uma pedagogia muito pessoal.

Anísio Teixeira (1976), eminente educador, registrou a admiração pelos textos de Monteiro Lobato como material didático, escrevendo que, em livros "milagrosos", revelando uma capacidade espantosa de ensino, Lobato promoveu verdadeira revolução didática, transformando-se num "mestre-escola genial". O seu amor à liberdade, ilustrado à perfeição com o grito de "Independência ou Morte!" da Emília, em *Memórias da Emília* (LOBATO, 1956), conjugava-se harmoniosamente com o amor à educação, como prova a correspondência com Teixeira.

Não há menção específica a um projeto educacional a ser implementado na escola, no chamado ensino "formal". Ficam bem claras, no entanto, as ideias, as convicções a respeito nas obras de ficção, por meio de situações e de personagens e, na *Barca de Gleyre*, pelos comentários endereçados ao amigo Godofredo Rangel. Esboça-se, assim, uma "filosofia educacional", projetos para uma escola ideal, para um ensino eficiente, pensamentos que o entusiasmavam, o revoltavam ou o entristeciam, motivados pelos acontecimentos que testemunhava ou pelas experiências por que passava.

Na esteira do homem polêmico por natureza, a gramática se constitui verdadeira "pedra no meio do caminho" para conferir mais um sentido à célebre expressão de Drummond, tornando o fato particularmente interessante, visto o capricho do seu texto no que diz respeito ao aspecto linguístico. Não se esquecia da "bomba que tomei no meu exame inicial. Comecei minha vida de estudos, como sabes, com uma inabilitação em português". (1955: tomo 1, p. 292)

Lendo-se *A Barca de Gleyre*, entende-se o caminho percorrido por Lobato para tornar-se escritor. Leu, paciente e criticamente, inúmeros clássicos da língua; estudou dicionários, em busca da precisão vocabular; experimentou, (re)fez seus contos, passou por uma fase camiliana – *Urupês* é exemplo –, para, amadurecendo, libertar-se das "cracas" do próprio estilo.

Essa aprendizagem possibilitou o domínio do seu instrumento de trabalho e, sem dúvida, tornou-se um escritor que sabia realmente escrever. Cassiano Nunes (1998, p. 225) acrescenta que, convencido de que a língua é um organismo que o povo, seu criador, vai mudando constantemente, não se cristalizou no chamado "falar castiço"; brasileirissimamente, pulava por cima das regras sempre que dificultavam a expressão do seu pensamento, ou eram coações absurdas, como no caso das reformas ortográficas.

À época de Lobato, havia valorização excessiva das questões relativas ao emprego das normas gramaticais, que o incomodava pela consciência de que qualquer inovação linguística poderia motivar um juízo de valor que desmerecesse sua obra. O léxico, a sintaxe, a morfologia, a coesão da língua são mencionados, sinalizando tal preocupação, embora passasse a impressão de descaso. Na *Barca*, então, ao escrever ao amigo Rangel, deixava de lado o aspecto gramatical, dando-se ao luxo de criticar constantemente gramática e gramáticos.

Lobato não se deixa conduzir pela camisa-de-força das regras. Estabeleceu as suas próprias. As idiossincrasias da gramática oferecem ao leitor material para reflexão sobre a adequação de seus usos.

A busca da palavra exata e a propriedade da expressão o motivavam; não uma alternativa ao que se queria dizer, mas a melhor maneira de dizê-lo, e sempre com clareza. Chegou a ler acuradamente o dicionário *Caldas Aulete*, na tentativa de familiarizar-se com as palavras; tornando-se íntimo delas, escolhia e combinava as que melhor servissem à excelência da expressão.

Na obra de literatura infantil, Lobato brinca com a língua, por vezes criando palavras e não só neologismos com afixos, explorando as possibilidades de som, de sentido, de colocação.

Trata a pontuação, aparentemente um item gramatical tão rígido, difícil de gerar observações originais, considerando o texto como um todo, o discurso em si, o efeito que produz no leitor. A questão da entoação assume papel preponderante, reformulando o lugar-comum "pontuação é da língua escrita e entoação é da língua falada".

A Barca de Gleyre mostra claramente essas posições. A menção anterior à literatura infantil como *corpus* ideal de sua produção linguística deve-se ao fato do próprio gênero acolher generosamente as "inovações". Nas conversas epistolográficas com Rangel, entretanto, Lobato

se utiliza dos mesmos recursos, apenas trabalha com matéria da realidade; a *Barca* não é ficção, sujeita a usos linguístico-expressivos ilimitados.

Nilce Sant'Anna Martins (1972) assevera não haver a menor dúvida de que o sucesso de Monteiro Lobato na literatura infantil se deve sobretudo à sua linguagem clara, graciosa, pitoresca e dinâmica, de uma simplicidade sedutora, resultado de prolongado tirocínio na arte de escrever, e, não como desavisadamente se poderia pensar, de reduzido conhecimento dos recursos literários. Descontadas as citações aos livros e aos autores, comentários com termos técnicos, Lobato usa essa mesma linguagem na *Barca*, na sua infindável conversa epistolográfica com Godofredo Rangel.

Martins é de opinião que os pequenos leitores que leem Lobato desenvolvem, inconscientemente, um conhecimento de língua, uma capacidade de compreensão de textos, ao mesmo tempo em que se expressam com mais desembaraço. A mente infantil, assim, se preparará para outras leituras de maior concentração e reflexão. Vai mais longe ao apontar a transmissão da língua materna, em todo seu vigor, graça e riqueza, o maior mérito "didático" de suas obras.

Para Cassiano Nunes (1998, p. 228), "a linguagem dos livros para crianças não é exatamente a linguagem infantil. Toda a arte consiste numa estilização, numa elaboração artesanal". Concorda, assim, com Nilce Sant'Anna Martins (1972, p. 44) que afirma:

> Embora a sua linguagem seja bem acessível às crianças, não se pode dizer que seja uma linguagem infantil, pois nem mesmo as crianças de suas histórias empregam vocabulário ou sintaxe específicos da infância. Ao contrário, falam como todo mundo apenas com mais graça e vibração. O que temos é uma linguagem literária que, sendo a expressão artística bem caracterizada do escritor, está bastante próxima da linguagem falada. Uma linguagem em que os artifícios são muito reduzidos ou bem manejados, não se evidenciado esforço na procura dos objetivos propostos". (...) "Embora tenha escrito em prosa fluente e objetiva, Lobato logrou atingir uma "linguagem poética", não sendo possível, contudo, precisar os elementos de sua "poesia". Podemos sentir e mencionar os feitos de certos recursos estilísticos, mas sempre escapa o elemento mágico que cativa tantos leitores.

Para Monteiro Lobato, a melhor forma de conhecer uma língua é bebê-la nas fontes dos mestres que a manipulam com excelência, que a "tratam" bem. Não para copiá-los, mas para aprender, em vez de gramática, a língua, usada em seu potencial expressivo. Assim se explica a relevância atribuída por ele aos clássicos.

Uma leitura superficial da obra de Monteiro Lobato sugere a criação de um universo linguístico particular em que, com palavras, expressões e processos variados, procede a combinações cuja inventiva nos surpreende. Através de um prisma próprio, aproveita as regras e as normas do sistema no qual a língua repousa.

Renova as inúmeras possibilidades oferecidas pela língua, dinamizando-a, explorando-

lhe as potencialidades; entretanto, não se prende ao convencional, mesmo quando dele precisa para reavaliá-lo, reaproveitá-lo ou partir para outras propostas.

Não figura entre seus procedimentos de abordagem linguística a inovação sem propósito, sacrificando uma estrutura equilibrada, estabelecida e comprovadamente eficaz. Regem-no o bom senso, a visão do gênio que sabe manipular o material linguístico de que se apropria.

Por trás do pitoresco, Monteiro Lobato apresenta a gramática com os seus matizes de realização e até uma crítica — por meio do uso consagrado — ao que não é funcional, ao que na prática não se concretiza adequadamente.

Lobato trabalhou no domínio linguístico e no plano das ideias. Manteve coerência entre o conteúdo e os recursos da língua de que se utilizava para expressá-las. Efetivamente surpreende se atentarmos para a época em que publicou suas obras, principalmente as de literatura infantil, gênero na época pouco propício a experiências revolucionárias.

Ao lidar com a língua "do seu jeito", Lobato tornou mais coloquial, mas nem por isso vulgar, o tom de oralidade do seu texto, atingindo mais rápida e diretamente o leitor, ressaltando uma filosofia em que se abominava o supérfluo e se exaltava o simples e o essencial. Recorreu a novos e pertinentes recursos e processos, revitalizou estruturas linguísticas desgastadas, buscou, através do léxico pródigo em ocorrências desusadas, uma realidade inerente à sua obra.

As referências à língua materna nas Cartas são, por vezes, carregadas de ironia, mas sempre propiciam material para reflexão. Comentários sobre a linguagem dos autores, reverenciados ou não, sobre a perplexidade diante de fatos gramaticais, sobre as dificuldades em transferi-los para a escrita "correta", sobre as recomendações práticas para uso no dia a dia, sobre as inquietações de ordem formal, tudo está contido nas Cartas. Lobato deixa transparecer um "incômodo linguístico" em várias passagens, o que não empana o brilho do seu texto, a fluência de um escritor que domina com mestria o seu instrumento de trabalho, manipulando-o ao seu bel-prazer.

Os fragmentos selecionados de *A Barca de Gleyre* exemplificam as observações anteriores.

Tomo 1

Aponta-me, como crime, a minha mistura do "você" com "tu" na mesma carta e às vezes no mesmo período. Bem sei que a Gramática sofre com isso, a coitadinha; mas me é muito mais cômodo, mais lépido, mais saído – e, portanto, sebo para a coitadinha. Às vezes o "tu" *entra* na frase que é uma beleza; outras é no "você" que está a beleza – e como sacrificar essas duas belezas só porque um Coruja, um Bento José de Oliveira, um Freire da Silva, um

Epifânio e outros perobas "não querem"? Não fiscalizo gramaticalmente minhas frases em cartas. Língua de cartas é língua em mangas de camisa e pé-no-chão – como a falada. E, portanto, continuarei a misturar o tu com você como sempre fiz – e como *não faz* o Macuco. Juro que ele respeita essa regra da gramática como os judeus respeitavam as vestes sagradas do Sumo Sacerdote. Logo o dever nosso é fazer o contrário. (p.79/80)

Acho a língua uma coisa muito séria, Rangel. Como a nossa mãe mental. (p. 223)

E há a língua. Acho que nisso de língua a coisa é a mesma que nas argamassas físicas. Se os ingredientes não forem de primeira ordem, bem limpos de impurezas e misturados nas exatas proporções, o cimento não pega, o reboco falha – e a obra esboroa–se antes do tempo. Contra o reboco o que atua é a chuva, a intempérie, a erosão natural; na obra d'arte é a crítica. Quantos escritores clássicos, vazios de ideias como potes sem água, ainda vivem pela língua em que puseram as suas sensaborias! O "são vernáculo", como é bonito! É como o asseio do corpo e das roupas. O escritor que escreve mal é um imundo, um fedorento, um chulepento. (p. 248/249)

Tomo 2

Se por "saber português" entendes conhecer por miúdo os bastidores da Gramática e a intrigalhada toda dos pronomes que vem antes ou depois, concordo com o que dizes na carta: um burro bem arreado de regras será eminente. Mas para mim "saber português" é outra coisa... Aqui em São Paulo o brontossauro da gramática chama-se Álvaro Guerra, um que anda pela rua derrubando regrinhas como os fumantes derrubam pontas de cigarro. As regras desse homem tremendo, quando vêm ao bico da pena dos escritores, matam, como unhas matam pulgas, tudo o que é beleza e novidade de expressão — *tudo que é lindo mas a gramática não quer*. Outro gramaticão daqui escreveu um enorme tratado sobre a Crase; e consta que o Sílvio de Almeida tem 900 páginas inéditas sobre o Til. O livro vai chamar-se: "Do Til". (p. 168/169)

A minha gramática, você sabe, é de ouvido, e os ouvidos humanos sofrem as injunções da meteorologia: ora está mais fino, ora mais lerdo, conforme o tempo lá fora. (p. 179)

4 – Considerações finais

Dona Benta, em *Fábulas* (1958, p.87), explica qual o segredo do Sítio: "Pois o segredo, meu filho, é um só: liberdade. Aqui não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira.

E como há coleiras espalhadas pelo mundo". A democracia que rege o Sítio do Picapau Amarelo manifesta-se em várias passagens da obra lobatiana: Emília confessar-se "entupida de gramática", o Visconde apontar a terra da Matemática como mais bonita que a terra da Gramática, o rinoceronte Quindim ser o palhaço do circo, apesar da sapiência gramatical, Dona Benta, uma democrata, investir-se, em determinados momentos, do papel de autoridade. A mesma liberdade de que se serviu Monteiro Lobato ao apontar a desigualdade econômica, o preconceito racial, a discriminação, a censura, o "ranço" da Academia, o machismo, o feminismo, a necessidade de se tomarem providências urgentes para resolver problemas de saúde e parasitismos dos jecas tatus.

A *Barca,* trabalhada por um professor crítico e comprometido com a causa da educação integral, resulta em material fascinante para reflexões e como elemento deflagrador para a construção de uma identidade. Não se pode encarar o ensino só como acúmulo de informações e de estratégias para memorizá-las. Lobato nos oferece a oportunidade de ir além, "voar", sem perder a noção "de chão". Se, muitas vezes, não alcançou o resultado desejado, pelo menos, lançou-se em ações para consegui-lo, nunca se omitindo porque "Viver não é sentir, parar, estacionar, deitar – é andar" (1955: tomo 1, p.187).

A correspondência consiste, segundo Nunes (1982), em prolongamento da conversação, perdida no neobarbarismo da atualidade. Escritores, filósofos, compositores escreveram cartas que se imortalizaram. Consideram-se as cartas como gênero ancilar da biografia, assim como memórias e diário. Com um escritor na retaguarda, a atividade muda de perfil, revelando-se gênero à parte. Com linguagem essencialmente brasileira, gírias, neologismos, alianças desusadas articulam-se em estilo coloquial. Apresentar essas cartas, no ensino básico, sedimenta as características do gênero e sua funcionalidade, e resgata um texto pouco conhecido que discute a língua materna e suas alternativas de abordagem a partir das reflexões de quem a manipula com destreza. É necessário, no entanto, mediação esclarecida e bom-senso para que não se percam oportunidades valiosas de conhecimento ou se atrapalhe a educação linguística do aluno. Cada dizer é único. No momento histórico da criação epistolográfica, Lobato, ao se expor e ao se (re)conhecer em palavras, permite que identifiquemos problemas sociais ainda não resolvidos e outros que nos preocupam e nos mobilizam em se tratando do ensino da língua materna. Utilizar o gênero carta didaticamente, no caso, as de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, em *A Barca de Gleyre*, atende aos objetivos de propiciar material de leitura literária e de linguagem criativa instigantes, visando ao binômio saber-prazer.

5 - Referências

ANDRADE, Maria Lucia da Cunha Victório de Oliveira. "Cartas do Editor em revistas brasileiras: marcas do envolvimento". In: *Oralidade em diferentes discursos*. PRETI, Dino (org). Humanitas Publicações. São Paulo, 2006

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CAVALHEIRO, Edgard. *Monteiro Lobato: vida e obra*. Tomos 1 e 2. 2ª ed. revista e aumentada. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1956

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, Anna Carla de Oliveira Diniz. *Uma história de constituição de um gênero discursivo em sala de aula: cartas*. Dissertação de Mestrado, Unicamp. Campinas, 2005.

FONSECA, Aytel Marcelo Teixeira da. *As cartas de leitores de jornal na sala de aula: as marcas de oralidade como estratégias estilísticas-argumentativas*. Dissertação de Mestrado. UERJ. Rio de Janeiro, 2012

LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*. Tomos 1 e 2. Editora Brasiliense. São Paulo, 1955

_____. *Fábulas.* Editora Brasiliense. 17ª ed. São Paulo, 1958

_____. *Memórias da Emília.* Editora Brasiliense. 9ª ed. São Paulo, 1956

_____. *Reinações de Narizinho*. Editora Brasiliense. 17ª ed. São Paulo, 1957

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *A língua portuguesa nas obras infantis de Monteiro Lobato.* Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 1972

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. *Cartas à redação*: *uma abordagem discursiva*. Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas, 1999.

MORAES, Marcos Antonio de. *Me escreva tão logo possa*. São Paulo. Editora Moderna, 2005

NUNES, Cassiano. *Novos estudos sobre Monteiro Lobato*. Editora UnB. Brasília, 1998

PENTEADO, José Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato*. Dunya Editora. Rio de Janeiro, 1997

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *A Barca de Gleyre: ponto ou vírgula para o (re)conhecimento de Monteiro Lobato*. Pesquisa de Pós Doutoramento. PUCRS, 2007/2008

SILVA, Vera Lúcia Paredes. *Cartas cariocas*: *a variação do sujeito na escrita informal*. Tese de Doutorado, UFRJ. Rio de Janeiro, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. "Dedicatória". In *Educação no Brasil*, 2ª ed. Editora Nacional. Brasília: INL, 1976

YUNES, Eliana. *Presença de Lobato*. Editora Divulgação e Pesquisa. Rio de Janeiro, 1982

"EM BRANCO": UM ESTUDO SOBRE A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO *TIRINHA* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Rosycléa Dantas (UFPB)

INTRODUÇÃO

Entendemos, a partir dos postulados bakhtinianos (1992 [1979]), que não vivemos fora dos gêneros, ou seja, nosso agir linguageiro está organizado na forma de gêneros (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Esses gêneros, segundo Dolz e Schneuwly (2004 apud FERRARINI, 2008, p.271), "[...] ao serem transpostos para o ambiente escolar, atuam como objeto de ensino" e por tal razão os autores os chamam de gêneros escolares.

Nessa perspectiva, e considerando que poucos são os estudos que tratam do ensino de gêneros a alunos cegos ou com baixa visão em aulas de língua estrangeira, tomamos o gênero *tirinha* como objeto de ensino, a partir da sua didatização no formato de *sequência didática* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), com o objetivo de analisar como uma professora de língua inglesa didatiza esse gênero em aulas com alunos com deficiência visual (DV).

Fundamentados no pensamento vygotskiano (1994[1934]) de que a construção do conhecimento decorre, particularmente, das nossas experiências linguageiras, ressaltamos que os indivíduos cegos não tem acesso à estrutura física do gênero da mesma forma que os videntes. Destacamos, ainda, que apesar de, muitas vezes, não conhecerem a estrutura física de certos tipos de gêneros - tal como apresentada visualmente - compreendem a função comunicativa que estes exercem, ou seja, vivenciam o gênero.

Discutiremos, na primeira seção desse artigo, sobre a construção de conhecimento por alunos com deficiência visual. Na seção seguinte, trataremos acerca do gênero tirinha, ressaltando suas principais características. Em um terceiro momento, descrevemos os aspectos metodológicos, para depois analisarmos o processo de didatização do gênero tirinha, por meio do desenvolvimento de uma *sequência didática*, nas aulas para alunos com necessidades específicas visuais, no Instituto dos Cegos da Paraíba.

1. PESSOA COM DV E A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Vygotsky (1994 [1934]) ressalta que "[...] a cegueira não é meramente a ausência da visão (o fracasso de um órgão isolado)" (p.02), mas "um problema social e psicológico" (p.12),

pois é a sociedade que a classifica como uma anormalidade, criando dificuldades quando a criança começa a interagir com o meio. Nessa perspectiva, o autor observa que o indivíduo não é diretamente consciente da sua deficiência, mas das dificuldades que emergem socialmente. É no contato social, por conseguinte, que emergem os conflitos, já que o desenvolvimento do indivíduo cego é dificultado pelos rótulos que lhes são atribuídos, tais como *defeituoso, doente, incapaz, inferior, anormal e coitadinho*.

Vygotsky (1993 [1934]), com base nos estudos de Petzeld (1925), defendia que a capacidade do cego para adquirir conhecimento é a mesma do vidente, ou nas palavras do autor, a criança "[...] cega atinge os objetivos de uma criança normal por meios e caminhos diferentes[1]" (p.26), sendo, portanto, de fundamental importância que a escola e o professor conheçam as peculiariedades presentes nos caminhos e meios do trabalho educacional com alunos que apresentam deficiência visual.

Ainda com relação à construção de conhecimento, Leme (1998), em estudo sobre a formação de conceitos por partes de crianças com cegueira congênita, ressalta que o desconhecimento, das crianças entrevistadas, de certos conceitos, não é consequência direta da deficiência visual, mas da falta de experiências que permitam ao cego ter acesso ao significado (*apud* NUNES, 2004). Nessa mesma perspectiva, Ormelezi (2002) aponta para a importância da experiência na formação de conceitos por cegos, ressaltando que os sujeitos participantes da sua pesquisa apresentaram significados consistentes de conceitos que não vivenciam concretamente, em decorrência da mediação da linguagem.

Tal discussão remete ao pensamento vygostkiano de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações, principalmente as linguageiras. E no contexto de crianças cegas, a linguagem permite, como citado por Sacks (2010), *ver com os olhos de outra pessoa.*

2. CONHECENDO O GÊNERO *TIRINHA*

Mattar (2011) elenca as várias maneiras que os autores – que tratam do gênero tirinha – se referem a esse gênero: tira diária (CIRNE 1975), tira de jornal (FRANCO, 2004), tira jornalística (DISCINI, 2005), tiras em quadrinhos (INNOCENTE, 2005), tiras de humor (RAMOS, 2005); tiras humorísticas (MAGALHÃES, 2006), tirinha (KOCH e ELIAS, 2006) e tiras cômicas (RAMOS, 2007). Nesse estudo utilizamos *tirinha*, compartilhando do pensamento

[1] "[…] blind child achieves the goals of a normal child by different means and by a different path".

de Koch e Elias (2006), por acreditarmos que em nossa cultura o termo tirinha é mais utilizado na referência a esse gênero.

A tirinha, segundo Quella-Guyot (1994) e Ramos (2007), é um tipo textual narrativo apresentado, predominantemente, por meio de diálogos com começo, meio e fim, em uma sucessão de imagens organizadas em sequência. Nessa mesma perspectiva Eisner (2001 apud MATTAR, 2011) ressalta que a tirinha, com a função de comunicar ideias por meio de palavras e figuras, é uma *arte sequencial*. Essa arte sequencial, de acordo com Mendonça (2002), está organizada, geralmente, entre 3 e 5 quadrinhos, sendo visualmente fácil de identificar dada a peculiaridade dos quadros, dos balões e dos desenhos.

Reforçando essa discussão, Nepomuceno (2005 apud MATTAR, 2011), com base nos postulados backtinianos acerca dos gêneros como relativamente estáveis, defende que a tirinha apresenta certas regularidades, tais como: discurso humorístico, forma física retangular, composição estrutural apoiada nos recursos não-verbais, uma temática diversificada, predomínio dos tipos narrativo e argumentativo e falas estruturadas em balões (op.cit.).

Por compartilhamos o pensamento backtiniano acerca dos gêneros, como apresentado por Nepomuceno (op.cit.), entendemos que os gêneros – com suas formas relativamente estáveis – sofrem mudanças, adaptações para que possam desempenhar sua função comunicativa diante das especificidades dos diferentes contextos em que se encontram.

Com esse entendimento, adaptamos o gênero tirinha para sua didatização no formato de *sequência didática* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), a fim de atendar as peculiaridades dos nossos alunos com deficiência visual. Na seção a seguir, apresentamos o contexto da pesquisa, os participantes e o *corpus*.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto dos Cegos da Paraíba (doravante ICP), que faz atendimento a pessoas com deficiência visual em todas as faixas etárias, oferecendo serviços como: preparação para atividades de vida diária, aulas de mobilidade, prática de esportes, aulas de informática, cursos de Braille, serviços de saúde e educacionais. Os 05 alunos colaboradores da pesquisa, doravante Iago, Nildo, Carla, Luiz e Roberta[2], tem acesso a esses serviços em

[2] Por acreditarmos que a oportunidade de acesso ao gênero tirinha oferecida aos alunos, se apresenta como uma forma de inclusão social, escolhemos esses nomes para que simbolicamente - juntando as iniciais de cada um - formássemos o verbo *incluir*.

horário oposto ao ensino da escola regular e a professora-pesquisadora (doravante Rosy) leciona inglês para esses alunos no ICP. Vejamos no quadro a seguir o perfil da professora e dos alunos:

Alunos	Idade	Comprometimento visual	Nível de escolaridade
Iago	15 anos	Cegueira congênita	6º ano do Ensino Fundamental
Nildo	16 anos	Cegueira congênita	7º ano do Ensino Fundamental
Carla	09 anos	Baixa visão	5º ano do Ensino Fundamental
Luiz	12 anos	Cegueira congênita	6º ano do Ensino Fundamental
Roberta	14 anos	Cegueira adquirida	6º ano do Ensino Fundamental
Professora	**Tempo de ensino**	**Experiência com alunos com deficiência visual/contexto**	
Rosy	3 anos e 6 meses	1 ano e 9 meses (início em 2012)/ICP	

Quadro 01 – Perfil dos alunos e da professora

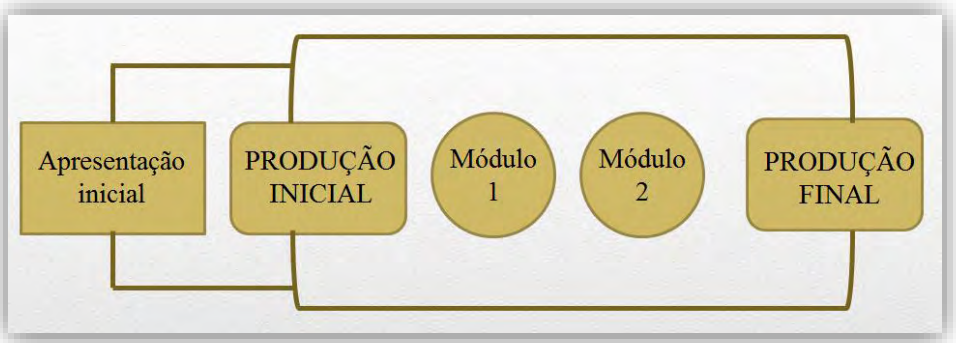
Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa foram gerados a partir de relatos escritos pela professora Rosy. Os relatos são provenientes de nove aulas ministrados entre os meses de junho e setembro de 2013 e que se constituíram como espaço para o desenvolvimento da didatização do gênero *tirinha*, que se inseriu em um projeto denominado "Eu sou autor de uma tirinha" e que tinha *o meu ambiente* como tema para produção final das tirinhas pelos alunos. É relevante mencionar que esse projeto foi desenvolvido por outra professora de inglês no ICP, com uma turma de seis adolescentes, e que os relatos dessa professora, apesar de não serem analisados nessa pesquisa, reforçam nossas discussões.

4. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUADRO A QUADRO

Para didatização do gênero tirinha seguimos a proposta de *sequência didática,* entendida como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Seguimos e estrutura da *sequência didática*, partindo de uma *apresentação* acerca do gênero para identificar o que os alunos já conheciam e construir conhecimento sobre o gênero, uma *produção inicial* para detectar o que eles conseguiram apreender, bem como suas maiores dificuldades, de *módulos* (sequência de atividades) trabalhando em cima dessas dificuldades e explorando o gênero e uma *produção final* para consolidar a construção do gênero e verificar o

conhecimento desenvolvido acerca da tirinha. Vejamos o esquema abaixo que resume a estrutura da sequência didática utilizada:



Esquema 01. Sequência didática (cf. DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Na apresentação do gênero trabalhamos a partir da história em quadrinhos, o que facilitou o entendimento dos alunos acerca da tirinha uma vez que conheciam a história em quadrinhos. Trouxemos perguntas como:

- Vocês já leram, ou alguém já leu para vocês uma história em quadrinhos?
- Vocês gostam de ler história em quadrinhos?
- Como é a história em quadrinhos?
- E quando a história é contada em poucos quadrinhos, vocês sabem como se chama?
- Alguém aqui já leu, leram para vocês, ou já ouviram falar de tirinha?
- Como é a tirinha?

Com essa discussão acerca da tirinha, os alunos relataram que nunca tiveram contato com esse gênero, não sabiam sua estrutura ou função (dos quatro alunos presentes na aula, apenas Luiz disse que sua mãe havia lido – uma vez - uma tirinha para ele, mas que ele não saberia dizer como era), fomos construindo juntos o conhecimento sobre a tirinha. Eles conheciam a história em quadrinhos, seus pais liam para eles quando menores e, também, já haviam trabalhado em sala de aula. Aqui retomamos o pensamento vygotskiano de que a construção do conhecimento ocorre por meio das interações sociais, pois os alunos não haviam experenciado, em suas relações com os outros, o gênero tirinha e, portanto, não conheciam esse gênero.

Em continuidade a *apresentação* do gênero, partimos para a exploração da tirinha adaptada:

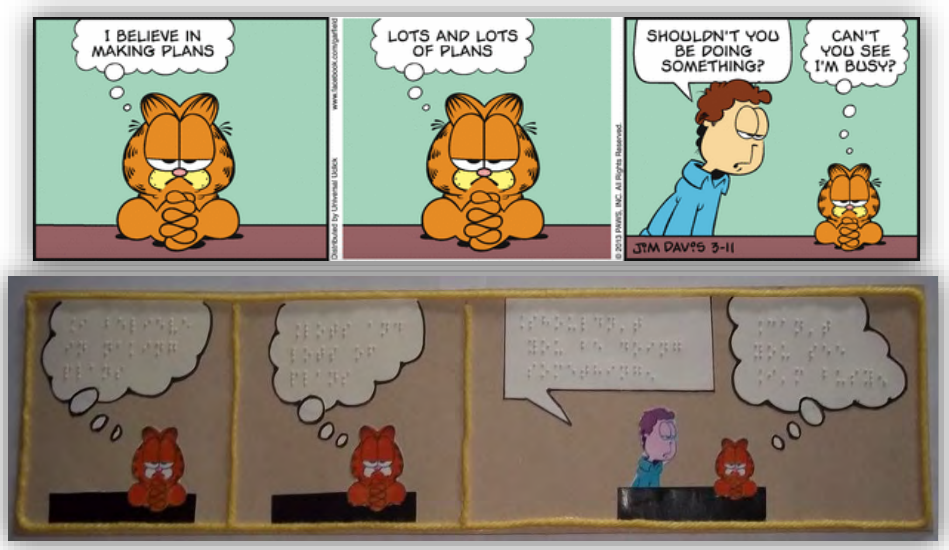


Figura 01. Tirinha adaptada.

Na adaptação buscamos manter as peculiaridades destacadas por Mendonça (2002) referente ao gênero tirinha (quadros, balões e figuras). Os quadros permanecem num "design" tátil feito por cordão; os balões com os textos em braille foram feitos em papel para escrita braille, que por sua espessura um pouco grossa proporciona relevo ao formato dos balões, permitindo a distinção entre balões de pensamento e de fala; os desenhos foram impressos, igualmente, em papel para escrita braille e em seguida recortados e colados no cartão, oferecendo, assim, uma percepção tátil do formato das imagens e, além do papel em relevo, algumas características dos personagens da tirinha foram destacadas com a utilização de cola 3D.

Ao tatear, os alunos reconheceram que a tirinha estava dividida em três quadrinhos e que em cada quadro havia balões e personagens. É relevante salientar que eles não reconheceram o formato do balão de pensamento – uma nuvem – (perguntei se eles já haviam tateado o formato de uma nuvem e eles disseram que não). Os alunos não tinham passado pela experiência de tatear o formato de uma nuvem, o que ilustra, novamente, o pensamento de Vygotsky - de que a construção se dá por meio das interações - e também as constatações de Leme (1998 apud NUNES, 2004) e Ormelezi (2002) sobre o papel da experiência na formação de conceitos por parte de pessoas com deficiência visual, assim como discutido em nossa primeira seção.

A partir da adaptação, os alunos foram construindo as características físicas do gênero tirinha – com quantos quadrinhos geralmente é construída, o número de personagens, os tipos de balões, ou seja, os alunos foram experenciando o gênero.

Com relação ao personagem, uma das principais peculiaridades da tirinha (MENDONÇA, 2002; NEPOMUCENO, 2005 apud MATTAR, 2011), os alunos conheciam o personagem da tirinha – Garfield – a partir de filme e desenho animado. Discutimos as características de Garfield – eles disseram que o gato era preguiçoso, que adorava comer e dormir (perguntaram a cor do Garfield e como ele estava). Os alunos foram, igualmente, capazes de dizer outros personagens de tirinhas, partindo das histórias em quadrinho (mencionaram os personagens da Turma da Mônica e o Pica-pau). Ao trabalharmos os personagens os alunos foram construindo a importância/função deles na tirinha, como aqueles que contam a história, podendo haver tirinhas em que não há conteúdo verbal, mas apenas personagens. A descrição dos personagens permitiu aos alunos o acesso ao modo como estavam na tirinha (posicionamento, expressão facial, etc.), revelando que a linguagem, assim como ressaltado por Sacks (2010), permitiu que eles vissem os personagens com os olhos de outra pessoa (a professora Rosy).

No que diz respeito ao texto verbal, os alunos não apresentaram muitas dificuldades no entendimento da narrativa da tirinha de Garfield, exceto com relação a uma estrutura da língua inglesa que ainda não conheciam (*shouldn't)*. No momento da exploração da história, discutimos o aspecto narrativo da tirinha (QUELLA-GUYOT, 1994; RAMOS, 2007), o tema da *preguiça* – apresentado na tirinha de Garfiel –, a característica cômica do gênero (NEPOMUCENO, 2005 apud MATTAR, 2011), bem como sua função.

Na *produção inicial* os alunos escolheram o tema e os personagens livremente. Nesse momento, é importante ressaltarmos que o processo de escrita Braille é lento, bem como a soletração de palavras, fazendo com que levássemos uma aula de uma hora e meia para concluir a escrita. Destacamos, ainda, que o processo de soletração é algo bastante cansativo para o professor, uma vez que ele tem que soletrar para vários alunos ao mesmo tempo.

Para que conseguíssemos recuperar a história escrita pelos alunos, eles escreviam *primeiro quadrinho,* em seguida definiam o *tipo de balão,* depois o *nome do personagem* e por fim a *fala (ou pensamento) do personagem,* repetindo essa estrutura para os quadrinhos seguintes. Essa estruturação contribuiu, outrossim, para que os alunos fossem recuperando as características do gênero.

Das dificuldades apresentadas na produção inicial destacamos dificuldades no domínio da escrita Braille, transferidas para a língua inglesa e na escrita em língua inglesa. *No módulo 1*, trabalhamos com essa primeira dificuldade, recuperando, principalmente, o alfabeto Braille, uma vez que o não domínio do Braille influenciou diretamente na produção textual dos alunos. *No módulo 2* realizamos atividades a partir de uma lista de vocabulário sobre o meio ambiente,

trabalhando estruturas da língua inglesa (sentenças afirmativas, negativas e interrogativas), com frases que eles construíram.

Ao final dos módulos, os alunos produziram uma *lista de constatações*, na qual foram recuperando tudo que deveria constar em uma tirinha para que fosse reconhecida como tal. Eles ressaltaram bastante a importância dos cordões na divisão dos quadrinhos, a distinção entre os balões e o fato de que a história teria que ser curta. Na confecção dessa lista, trabalhamos, principalmente, com uma tirinha que eles haviam produzido em casa (tarefa de casa) com a ajuda de familiares, com a produção inicial deles e com a tirinha de Garfield. Com essa lista, foi interessante notar que os alunos recuperaram quase todas as características do gênero, corroborando o pensamento de Vygostky (1993 [1934]) de que a capacidade da pessoa com cegueira de adquirir conhecimento é a mesma de uma pessoa vidente.

Na produção final, discutimos sobre a temática do meio ambiente[3] – tema da produção final – e os alunos pensaram na história que queriam, escolheram os personagens, se era balão de fala ou de pensamento e quantos quadrinhos precisavam. Essa estruturação que os alunos fizeram foi necessária para que a professora Rosy levasse os personagens escolhidos já recortados, bem como a divisão dos quadrinhos com cordão. Os balões também foram recortados com antecedência, para que na hora da montagem eles colassem o texto em cima.

Com relação à escrita para colar nos balões, salientamos que dado o tamanho pequeno dos balões, os alunos não podiam copiar do início ao final da linha. Dessa forma, expliquei que eles teriam que parar exatamente quando chegasse na metade da reglete (em uma saliência apresentada no suporte para a escrita em Braille). Iago e Luiz fizeram como foi sugerido, mas Carla e Roberta optaram por estratégias diferentes. Roberta preferiu contar as celas da reglete para saber onde parar e Carla optou por controlar a escrita através um pontinho exatamente no meio da reglete. Foi interessante notar que eles usaram suas próprias estratégias para saber o momento de mudar de linha na escrita para os balões, mostrando autonomia no desenvolvimento da atividade solicitada e, outrossim, ensinado a professora novas maneiras de lidar com a escrita naquela dada situação.

Destacamos, ainda no momento da escrita, que os alunos se ajudavam e ajudavam a professora que tinha que soletrar para todos ao mesmo tempo. Desse modo, as palavras que alguns sabiam e que o colega perguntava, eles soletravam para o colega. É importante ressaltarmos que enquanto escreviam, eles ficavam dizendo que o texto não podia ser grande (para poder dar certo nos balões), que não precisava utilizar os nomes dos personagens,

[3] A escolha do tema para a produção final foi uma sugestão do coordenador do Instituto, uma vez que esse era o tema que eles estavam discutindo com alunos.

mencionavam os tipos de balões e o aspecto humorístico da história que estavam escrevendo, ou seja, eles recuperaram a ideia do gênero tirinha no processo de escrita da produção final.

É relevante pontuarmos que o processo de soletração, tanto na produção inicial como final, foi outro momento de aprendizagem para a professora, de saber gerenciar sua fala para dar conta das perguntas dos alunos, pois muitas vezes ela estava soletrando para um e os demais confundiam e acabavam escrevendo as palavras trocadas. Na produção final a professora, além de receber ajuda dos alunos que soletravam para os colegas que tinham dúvida, ou seja, eram – no pensamento de Vygostky (2000 [1934]) – o par mais elevado no momento da aprendizagem, tentou especificar mais na hora de soletrar: "Agora vou soletrar *environment* para Iago".

Depois da escrita, solicitei que cortassem o texto para colar nos balões. O processo de cortar e colar chama a atenção pelo fato de que dois dos alunos nunca haviam cortado antes (Iago e Luiz), sendo um momento de descoberta e de aprendizagem para eles. Nesse processo (depois que aprenderam a segurar a tesoura e praticaram o corte em uns pedaços de papel), eu dobrava a folha no local que tinham que cortar e eles cortavam, as vezes eu segurava em uma ponta para ajudar, mas eles mesmos executavam o corte. Foi interessante notar a empolgação deles para cortar e colar e a concentração que demandaram para fazer isso. Vejamos como ficaram as tirinhas.

Figura 02: Tirinhas dos alunos

Os alunos leram as tirinhas para os colegas, descrevendo o personagem (a partir da descrição fornecida pela professora) e ambiente em que se encontravam. Ao final os alunos tiraram fotos das suas tirinhas (Iago e Lucas relataram que nunca haviam tirado foto[4]) e as tirinhas foram entregues ao coordenador (do Instituto dos Cegos da Paraíba) para serem expostas no Instituto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Essa discussão, além de evidenciar o pressuposto vygotskiano (1993, 1994 [1934]) de que o conhecimento não é construído por um único caminho, o padrão, o *normal*, mas outras estradas alternativas podem nos levar até ele, demostrou a necessidade do trabalho com adaptação de material para alunos com deficiência visual, uma vez que a adaptação da tirinha e a sua didatização se apresentaram como uma estrada alternativa que permitiu aos alunos com DV o acesso ao gênero.

A adaptação da tirinha permitiu aos alunos com necessidades específicas visuais, igualmente, a construção de um conhecimento mais objetivo do gênero, uma vez que proporcionou subsídios para que eles formassem imagens mentais (SACKS, 2010) parecidas com a representação visual do gênero tirinha. Ao tatear a tirinha, com balões, quadros e personagens em relevo, os alunos foram construindo uma imagem da estrutura física desse gênero.

Por fim, acreditamos que o maior ganho da sequência didática com a tirinha para os alunos com deficiência visual – além do aprendizado de formas geométricas, de corte e colagem e do reforço na escrita Braille – foi apresentar esse gênero para os alunos, já que eles o desconheciam, e dar a oportunidade deles mesmos produzirem suas tirinhas, quadro a quadro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

[4] Mostrei a câmera para os alunos, eles tatearam, apresentei o botão de tirar foto e pedi que posicionassem a frente de seus olhos e na direção da tirinha, assim eles fizeram e tiraram fotos das tirinhas. As fotos foram impressas e entregues aos alunos na aula seguinte.

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

_____ **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FERRARINE, Maria Aparecida. Conto de fadas didatizado: a construção de um modelo didático do gênero. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

MATTAR, Marileize França. **A construção do processo de leitura em língua inglesa do gênero tiras em quadrinhos no 7º ano do ensino fundamental**. 2010, 190f. (dissertação) – Universidade Federal do Acre – Rio Branco, 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva et al (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento**. 2004, 287f. (Dissertação) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – São Paulo, 2004.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. 2000, 273f. (Dissertação) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2000.

QUELLA-GUYOT, D. **A História em Quadrinhos**. Tradução Maria Stela Gonçalves, Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Unimarco: Loyola, 1994.

RAMOS, P. E. **Tiras Cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. Tese de doutorado: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo (USP), 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia da letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) In: **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. Editores da tradução para o inglês: R. W. Rieber and A.S. Carton. New York: Plenum Press, 1993 [1934].

_____. **A criança cega.** Trad: Adjuto de Eudes Fabri. 1994 [1934]. Disponível em: < http://www.scribd.com/doc/16420054/Vigotski-A-crianca-cega-traduzido-por-AE-Fabri >. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].

GÊNERO TEXTUAL E ENSINO DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Karina Giacomelli (UFPEL)

Introdução

O livro didático (LD) de português do ensino fundamental organiza suas unidades em torno de diferentes temas, como família, adolescência, trabalho, por exemplo. Nos manuais mais antigos, cada capítulo seguia o eixo temático da unidade, apresentado, em sua maioria, em textos literários. Nos últimos anos, essa organização teve um acréscimo – o trabalho com a língua/linguagem está ainda articulado em relação a um tema, mas também em função de um gênero textual que, agora, determina também em que textos o assunto vai ser apresentado.

As atividades dos LD sempre tiveram uma divisão muito clara do trabalho didático: leitura, interpretação, gramática, produção, sendo essa última fundamentada na tipologia textual. Desse modo, a temática de cada capítulo era explorada no texto inicial e, algumas poucas vezes, quando o tipo de texto a ser produzido o permitia, na redação. O trabalho com a língua, baseado na gramática normativa era desconectado do texto, sendo que, em alguns casos, via-se o assunto do capítulo ser utilizado em frases isoladas, retiradas do texto ou não, para exemplificar a questão gramatical tratada e para compor exercícios tradicionais e/ou estruturais.

Com a modificação na organização dos capítulos dos livros mais recentes, cada unidade apresenta um gênero textual diferente, em torno do qual se articulam as atividades de leitura (e interpretação) e de produção de texto, que deve ser do mesmo gênero estudado. Em alguns LD, são ainda trabalhadas as características de cada gênero: sua estrutura, principalmente, e alguns aspectos da linguagem que o texto (e poucas vezes o gênero) apresenta, sem uma abordagem sistemática da língua, visando ao ensino-aprendizagem do português.

A questão que se impõe, então, diz respeito ao modo como a língua é tratada nesses manuais mais recentes – o destaque dado a um gênero em cada capítulo possibilitou uma articulação do trabalho gramatical aos textos ou refere-se apenas à leitura e à produção, continuando a língua como um estudo a parte?

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar em que medida o ensino de português se modificou com essa nova forma de organização, verificando como são tratadas as questões

de língua/linguagem em um manual que elege o gênero textual como objeto de ensino/aprendizagem.

1 Os gêneros textuais nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definem a articulação dos conteúdos de língua portuguesa em torno de dois eixos básicos: *uso da língua oral e escrita*, que considera a prática de escuta e de leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos, e *reflexão sobre língua e linguagem,* que diz respeito à prática de análise linguística.

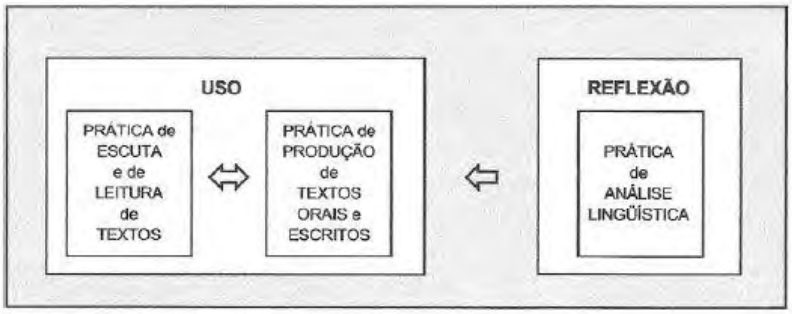


Figura 1: Eixos das práticas de linguagem, segundo os PCNs

São dois eixos, mas que devem ser pensados de maneira articulada. É o trabalho como os textos, tanto de leitura quanto de escrita, que pode fornecer o material necessário para a reflexão e análise linguística. Da mesma forma, esse trabalho com a língua e a linguagem constitui a capacitação do aluno para as atividades de ler e escrever.

Apontando a linguagem como uma atividade discursiva que tem texto como unidade de ensino, o documento considera a gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem da sua linguagem, as atividades de língua portuguesa correspondem a atividades discursivas. É nessa perspectiva que a prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos deve permitir, por meio da análise de reflexão dos múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno ampliar sua competência discursiva (p. 27).

O documento alerta que essa ampliação, no entanto, não se reduz apenas ao tratamento de conceitos gramaticais, pois a análise linguística envolve a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelos autores dos textos e como a escolha desses recursos refletem "as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero" (p. 28). Dessa forma,

deverão ser propostas atividades epilinguísticas utilizando os textos que os alunos leem (ou escutam) e produzem, nas quais poderão refletir sobre a linguagem, observando as similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos e, a partir disso, registrar e organizar os aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos – a atividade metalinguística (idem).

Assim, "na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem" (idem).

O ensino gramatical não pode, então, estar desarticulado das práticas de linguagem. Na seleção dos conteúdos de análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional, mas os aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades observadas na produção, leitura e escuta dos textos. Deve-se partir da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproximar, progressivamente, do conhecimento gramatical, o que pode levar a resultados diferentes da gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem (p. 29).

A organização do ensino a partir do gênero textual, que fundamenta o trabalho de leitura e produção, deve também ser o ponto de partida para as atividades que envolvam a gramática da língua. Portanto, é a produção oral ou escrita do gênero que vai permitir ao professor listar os conteúdos a serem tratados no eixo reflexão sobre a linguagem.

2. A seleção dos conteúdos de ensino

Partindo-se da proposta dos PCNs, os conteúdos a serem trabalhados na reflexão linguísticos seriam aqueles selecionados a partir da observação das dificuldades encontradas pelos alunos nas atividades relativas ao uso da língua, na leitura e produção. No entanto, a escolha dos objetos de ensino a serem trabalhados não é uma questão simples. Segundo Forquin (1992), o processo de definição de quais saberes vão figurar no ambiente escolar apresenta dois aspectos. O primeiro evidencia que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado são funções essenciais da educação. Mas, essa reprodução, que se efetua por meio de um trabalho de memória coletiva, supõe obrigatoriamente que muito seja esquecido ao mesmo tempo em que há uma reinterpretação e uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado. O que quer dizer que a memória escolar funciona também na base do esquecimento e que aquilo que é ensinado é apenas uma ínfima parte dos fenômenos apreendidos ao longo do tempo.

Qualquer seleção sobre o que ensinar, então, realiza um recorte no amplo espaço dos conhecimentos produzidos por um grupo social. Isso, relacionado ao ensino da língua portuguesa, corresponde à necessidade de seleção dos fenômenos tratados anteriormente por essa disciplina, pois nem tudo pode ser ensinado, dadas a quantidade e a diversidade dos estudos feitos na área e o tempo limitado de que dispõe um curso.

O que Forquin salienta, no entanto, é que a forma como se representa esse passado e a relação que se estabelece com ele constituem uma dinâmica altamente conflituosa e que depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. Em função da época, do nível de estudo, dos estudantes, das ideologias pedagógicas, o sistema de relações de força dos grupos que buscam controlar as transmissões educacionais, não são os mesmos aspectos que serão referidos, interpretados ou transmitidos no âmbito do ensino.

O segundo aspecto da seleção do saber a ser ensinado aponta para o presente, aquilo que constitui, num dado momento, o conhecimento que está em curso no interior de uma sociedade (ou de uma ciência) e que, por isso, é suscetível de ser transmitido em um sistema de ensino. Do mesmo modo, nem tudo o que está sendo trabalhado pode ser transmitido, pois o tempo é limitado, e o interesse daqueles que promovem o ensino (e a produção de material para esse ensino) é variado quando se trata da totalidade dos estudos em curso. Por isso, podem ser feitas diferentes seleções do que ensinar no interior do que está disponível, já que quem organiza o trabalho didático pode ter diferentes prioridades. Porém, em todos os níveis de ensino, diretrizes oficiais, manuais didáticos, escolas, docentes fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura.

Em relação ao LD, isso também não é diferente. Quando um autor define o que vai figurar em seu material, está trabalhando com essa dinâmica. Ao mesmo tempo em que precisa selecionar novos conteúdos para ter seu livro aceito, seguindo os princípios definidos pelos PCNS, por exemplo, também não pode desconsiderar toda uma tradição de tratamento gramatical, que, em última instância, é o que os professores reconhecem como sendo “ensino de português”. Por isso, muito manuais, embora se organizem em função de gêneros e considerem aspectos textuais e discursivos no trabalho com a língua/linguagem, não deixam de apresentar o estudo tradicional da gramática normativa.

Em relação ao conteúdo de ensino no LD, Bunzen e Rojo (2005) destacam que

> quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero de discurso, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de

> conhecimento sobre língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. Não se pode esquecer que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, em uma determinada progressão, levando-se em consideração, principalmente, a avaliação apreciativa dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinado nível de ensino (p. 87).

3 Gênero, gramática e o procedimento sequência didática

É importante destacar que a sistemática proposta pelos PCNs não está inserida no procedimento sequência didática (SD), conforme apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nessa proposta, o objetivo é desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita dos alunos em situações de comunicação diversa, por meio de exercícios múltiplos e variados. Ou seja, é uma abordagem que tem a "finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (p. 97).

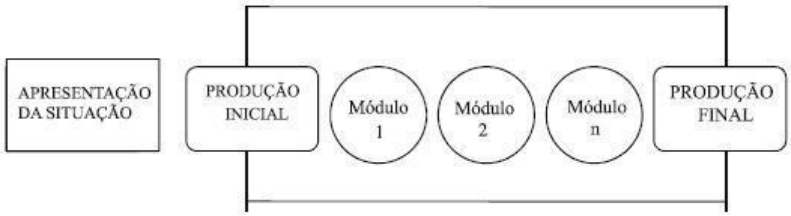


Figura 2: Procedimento Sequência didática

Se o procedimento SD prevê o ensino-aprendizagem partindo de uma produção inicial em direção à produção final, permeada por módulos, estes não se referem ao tratamento de questões gramaticais, mas daquelas próprias ao gênero em estudo. Ao abordar a relação da SD com a gramática, os autores, destacam que, ao contrário do nível textual, o tratamento específico da sintaxe, morfologia e ortografia não estão, em geral, diretamente integrados nas atividades propostas, já que não se trata de "realizar um trabalho sistemático no interior da sequência, cujo objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido" (p. 115).

Desse modo, os autores preconizam a necessidade de reservar um tempo para o ensino específico de gramática, a partir de tarefas de observação e de manipulação do funcionamento da língua – atividades epilinguísticas. É, então, um trabalho que não faz parte da SD, mas que a ela está relacionada, pois

> A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e revisão previstas nas sequências. Em contrapartida, as sequências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido. (p. 116)

Assim, as produções do gênero em uma SD podem servir apenas para que se tenha um *corpora* das dificuldades apresentadas pelo aluno, mas que não se constituirão em um módulo a ser trabalhado e sim em atividade paralela de reflexão gramatical. Nesse sentido, essa ideia pode ser articulada com o proposto nos PCNs, pois, em ambos os casos, trata-se de atividades epilinguísticas organizadas a partir do trabalho dos alunos com a prática de textos orais e escritos. Ou seja, com o estudo-aprendizagem do gênero, no eixo uso, organizado em SD ou não, o professor teria material para organizar o eixo reflexão.

Assim, o procedimento SD, embora não preveja atividades gramaticais em seus módulos, é uma possibilidade de articulação dois eixos apresentados pelos PCNs, uso e reflexão. Mas, outras formas podem ser encontradas, e é isso que interessa aqui, na medida em que, se um LD não pode organizar seus procedimentos de análise e reflexão linguística a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos no trabalho como os textos, como articula gênero e gramática?

4 Gênero, gramática e manual didático

O capítulo apresentado aqui é o primeiro da segunda unidade do LD *Português Linguagens*, 8º ano do ensino fundamental, de W. R. Cereja e T. C. Magalhães, que tem como tema *Adolescer*. O livro segue a seguinte estrutura (a mesma em todos os demais capítulos): estudo do texto, produção, análise da linguística, questões de escrita (e pronúncia, algumas vezes) e uma sessão intitulada *Divirta-se.*

Como o gênero a ser tratado nesse capítulo é a crônica, é a partir desta que se articula a temática ao gênero, na leitura/interpretação do texto inicial da unidade, uma crônica sobre a adolescência. Também são tratadas algumas questões específicas em relação à linguagem do texto, em forma de exercícios epilinguísticos, como, por exemplo,

> 3. Observe as frases:
> ‘Pudesse, passava a mão nos seus cabelos’
> ‘Pudesse lhes diria daqui: aproveitem’

> Nelas o narrador omitiu o conectivo inicial. Dos termos abaixo, quais poderiam ter sio empregados pelo narrador nas frases?
> ainda que se caso embora (p.89)

São questões que exigem do aluno uma reflexão sobre a linguagem empregada nos textos, discutindo aspectos semânticos ("Considerando que prever significa 'ver com antecipação, dê o significado de entrever e rever."); textuais, discursivos ou enunciativos, este último exemplificado a seguir:

> 4. Releia este trecho do texto
> 'Pudesse eu lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí.'
> Os termos **daqui** e **aí** indicam a posição do narrador em relação aos jovens que ele observa.
> a) A que lugar corresponde o termo **daqui**?
> b) E o temo **aí?**
> (idem)

O gênero também fundamenta a *produção de texto*, em que se pede que o aluno escreva uma crônica sobre algum aspecto que ele tenha vivenciado para que o texto integre uma mostra temática *o adolescente*. Nessa parte, também são pedidas algumas questões sobre o texto, mas agora focalizando as características, estrutura e linguagem da crônica que inicia o capítulo. Em relação a essa última, apresenta-se a questão abaixo:

> 4. Observe a linguagem empregada na crônica 'Porta de colégio'.
> a) os fatos são narrados de forma pessoal, subjetiva, isto é, de acordo com a visão do cronista, ou são narrados de forma impessoal, objetiva, numa linguagem jornalística?
> b) Em relação à linguagem, a crônica está mais próxima do noticiário geral de um jornal ou dos textos literários como o conto, o mito, o poema?
> c) Que tipo de variedade linguística é adotado na crônica: uma variedade de acordo com norma-padrão formal ou com a norma-padrão informal? Justifique sua resposta. (p. 91).

Esse tipo de exercício, que trata muito particularmente a linguagem empregada na crônica, visa a que o aluno compreenda como tem de escrever a sua. Desse modo, configura-se como uma atividade de reflexão linguística, centrada no eixo do uso da linguagem, pois, a partir

da compreensão do nível da língua empregado, ele saberá escrever da mesma maneira, tanto que, logo após essas questões, há *Agora é sua vez*, parte em que são passadas as instruções para o aluno produzir o texto. Nesse sentido, articulam-se os eixos reflexão e uso, tal como preconizam os PCNs, em função de um gênero.

Em relação à análise linguística, *A língua em foco*, o livro apresenta a seguinte divisão: incialmente, o conteúdo gramatical é tratado na perspectiva tradicional e, depois, na construção do texto, seguido de uma parte denominada *Semântica e discurso*.

Na primeira parte, os autores partem de um texto do gênero história em quadrinhos para o que definem *construção do conceito* de um conteúdo gramatical - nesse capítulo, predicado verbo-nominal e predicativo do objeto.

Figura 3: A língua em foco (MD linguagens)

Por meio de frases das personagens, é feita uma série de questionamentos envolvendo questões gramaticais, como “Qual é o sujeito da primeira oração do enunciado?”, e outras de interpretação: “A que se deve o comentário irônico do ratinho?”, por exemplo.

É a partir das questões gramaticais que são apresentados os conceitos, o que demonstra que o tratamento da língua privilegia o aspecto metalinguístico. O texto é apenas um pretexto para a análise gramatical – seus enunciados são retirados para o estudo do conteúdo. A frase ainda é tratada isoladamente, sem relação com o texto da qual faz parte, mesmo que este seja apresentado e que trabalhe com a interpretação.

Na parte em que se aborda o conteúdo gramatica na construção do texto, um novo texto é apresentado. No caso deste capítulo, o gênero agora é o poético.

O predicativo do objeto

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Carlos Queiroz Telles:

Perguntas

Espelho,
espelho meu,
dizei-me se há alguém
mais atrapalhada,
mais confusa,
mais entusiasmada,
mais preguiçosa,
mais esquisita,
mais animada,
mais perdida,
mais alegre
e mais apaixonada
do que eu?

(Sonhos, grilos e poesias. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1992. p. 12.)

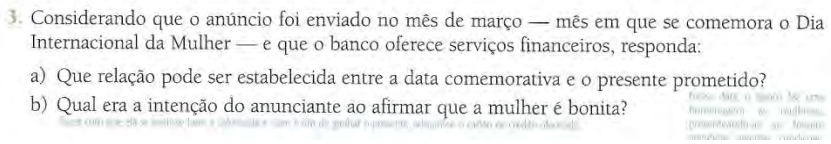
Figura 4: o conceito gramatical no texto

O trabalho também se organiza em torno de perguntas relacionadas à compreensão e à análise linguística. Aqui, no entanto, algumas questões de língua estão relacionadas ao texto, ao contrário do anterior, como em "Observe a concordância entre as palavras destacada: 'se há **alguém** / mais **atrapalhada** / mais **confusa**'. O eu lírico do texto é masculino e feminino? Por quê?".

Finalmente, na parte *Semântica e discurso* há outro texto – um anúncio publicitário – utilizado também para o estudo de questões linguísticas:

Figura 5: Semântica e discurso

Nesse tópico também são feitas questões de interpretação, como em "Qual é o presente a que o anúncio se refere?" e de análise gramatical, mas considerando outras abordagens que não a tradicional, como a textual, em, por exemplo, "A palavra bonita é um adjetivo, pois atribui uma característica a um ser. A quem se refere esse adjetivo na oração?" ou discursiva:


3. Considerando que o anúncio foi enviado no mês de março — mês em que se comemora o Dia Internacional da Mulher — e que o banco oferece serviços financeiros, responda:

a) Que relação pode ser estabelecida entre a data comemorativa e o presente prometido?

b) Qual era a intenção do anunciante ao afirmar que a mulher é bonita?

Figura 6 exemplo de questão discursiva

O que observa, então, em relação à abordagem da língua no LD é que há uma preocupação em não manter o trabalho análise gramatical apenas no molde tradicional, ainda que haja toda uma primeira parte de atividades metalinguísticas. Em duas outras partes, há questões epilinguísticas, uma vez que propõem uma reflexão sobre usos da língua/linguagem em textos, considerando aspectos textuais, funcionais, enunciativos e discursivos. Nesse sentido, as orientações dos PCNs são seguidas.

No entanto, considerando que o mesmo documento indica um trabalho gramatical epilinguístico orientado a partir do eixo leitura e produção de textos de gêneros diversos, não se encontra no LD essa relação, quando se trata de organizar um capítulo em função de um determinado gênero. Nesse caso, a crônica é somente é tratada na parte do uso (ler e escrever); na parte dedicada à reflexão, como se viu, parte-se de textos de outros gêneros para a realização das atividades.

Conclusão

Embora a análise aqui empreendida tenha se restringido a um capítulo de um livro apenas, é possível considerar que, no LD, o ensino-aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua portuguesa não está totalmente conectado ao trabalho com o gênero textual.

Pode-se separar, no entanto, a relação gênero-língua/linguagem em duas partes. A primeira diz respeito às partes de leitura e produção, em que são tratados aspectos linguísticos diretamente ligados ao gênero abordado no capítulo. Assim, o tópico dedicado à leitura apresenta uma parte em que se enfoca a questão da linguagem do texto, em atividades caracteristicamente epilinguísticas, de reflexão sobre os aspectos semânticos, textuais, enunciativos e discursivos do texto. Da mesma forma, na produção de texto, há questões sobre a linguagem empregada no gênero, com vistas à preparação dos alunos para o exercício da escritura. São, então, partes em que se articulam os eixos uso e reflexão da linguagem.

Em relação à abordagem propriamente dita da língua (ou da linguagem), o gênero textual que organiza o capítulo é abandonado, mas se continua com um texto para o tratamento dos aspectos gramaticais. O livro, porém, não restringe suas atividades ao estudo dos fenômenos linguísticos pertinentes ao texto – partes há em que o texto é apenas pretexto para o trabalho tradicional com a gramática normativa. Dessa forma, são apresentados conceitos e exercícios tradicionais e/ou estruturais, o que comprova que a seleção dos conteúdos de ensino oscila entre o tradicional e o novo, já que em muitas partes também se encontram exercícios textuais e discursivos, por exemplo.

O fato de cada tópico do trabalho com a língua ser iniciado por um texto garante certa concordância com o que preconizam os PCNs, pois é mantida a relação uso-reflexão. Porém, como eles não são do mesmo gênero em torno do qual se articula o capítulo, há uma quebra na relação gênero-gramática, nessa parte. Assim, pode-se dizer que a organização do LD a partir do gênero teve impacto apenas na leitura e, principalmente, na produção textual. Houve uma mudança significativa, na medida em que as propostas anteriormente baseadas na tipologia textual pouco acrescentavam em relação ao tratamento/domínio dos textos orais e escritos que circulam socialmente.

No entanto, a reflexão linguística, embora já apresente alguma mudança, continua seguindo os moldes tradicionais e não mantém relação com o texto principal da unidade, pois são introduzidos novos textos, de outros gêneros, para propiciar o trabalho com a língua. Assim, mesmo que sejam cobrados exercícios de interpretação desses novos textos e que outros aspectos sejam tratados, a questão do gênero não mais se coloca. O texto agora é abordado apenas por seus aspectos linguísticos.

Assim, não se pode dizer que a organização do LD tenha mudado com a questão do gênero. Antes, o que fez foi segmentar o trabalho didático em duas partes não articuladas. Continua-se, como nos manuais mais antigos, a manter a temática como o fator de unidade e, agora, duas parte se configuram: leitura/produção e gramática. Essa polarização é o que tem permitido que o tradicional permaneça, no abordagem gramatical, já que o gênero, nas duas outra partes, é o que avaliza a percepção do novo.

Referências

BRASIL, MEC, SEC**.** *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa. 3ª e 4ª ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.* Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação.* Porto Alegre, (6): 28-49, 1992.

GÊNEROS MULTIMODAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda de Souza da Silva (PUCPR)
Karina Pacheco dos Santos (PUCPR)
Dr.ª Angela Mari Gusso (PUCPR)

RESUMO: Com o advento tecnológico e a valorização dos recursos imagéticos, multiplicaram-se os gêneros multimodais, isto é, textos impressos ou digitais que aliam diferentes formas de representação semiótica (imagens, formatações, fluxogramas, tabelas, gráficos, cores etc.). Com o intuito de investigar como alguns textos multissemióticos se organizam e o modo como são abordados nas práticas de ensino, foram analisados infográficos e capas presentes em doze edições da revista *Superinteressante*, identificando princípios organizacionais desses gêneros. Em um segundo momento, foi verificado se esses gêneros textuais são abordados, e, em caso afirmativo, de que forma o são, em coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio e do Fundamental – anos finais. Investigou-se se nessas coleções a multimodalidade é explorada, se há uma condução de leitura e interpretação crítica do gênero capaz de promover, no ambiente escolar, os letramentos críticos e multissemióticos. Serviram de base teórica os estudos referentes à análise de gêneros multimodais e letramentos múltiplos, especialmente, Rojo (2009), Soares (1998), Fernandes (2011) e Kress e van Leeuwen (2006). A pesquisa foi vinculada ao PIBIC[1] e se mostrou uma contribuição relevante para a formação de professores de Língua Portuguesa, no sentido de qualificá-los para um trabalho eficaz em relação aos letramentos multissemióticos.

Palavras-chave: Gêneros multimodais; letramentos múltiplos; formação do leitor.

1. INTRODUÇÃO

Com a globalização e os constantes avanços tecnológicos, o modo de produção e veiculação de textos vêm em crescente desenvolvimento, aumentando não apenas em número, mas em possibilidades de construção. Essas novas manifestações textuais têm exigido dos indivíduos capacidades de leituras específicas, além daquelas tradicionais obtidas com a alfabetização, embora ainda na competência leitora da palavra exista grande insuficiência, como apontam dados recentes do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) de 2012: apenas um em cada quatro brasileiros possui habilidades satisfatórias de leitura e escrita, infere-se, com esse dado, a defasagem da escola no trabalho com leitura, interpretação e produção de textos.

[1] PIBIC - *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Bolsas custeadas pela PUCPR.*

Às práticas que visam inserir o indivíduo socialmente, damos o nome de letramentos múltiplos, ou multiletramentos. Tais letramentos vão além da educação institucionalizada, responsável pela alfabetização, pois começam antes mesmo de a criança ter contato com a alfabetização e continuam se concretizando ao longo da vida. O dever da escola é aproveitar os letramentos que a criança já possui e usá-los como base para práticas de letramentos que a levem a interagir criticamente, sendo sujeito do dizer de novos discursos criados a partir dos discursos com os quais tem contato por meio de textos das mais diversas esferas sociais.

Dentre esses letramentos, destaca-se o multissemiótico, essencial para a leitura e compreensão de textos que se valem de elementos que vão além da linguagem verbal, gêneros textuais de grande circulação em veículos como a internet, TV e periódicos. Textos multimodais, ou multissemióticos, trazem em sua composição elementos imagéticos combinados para a criação de efeitos de sentido, dessa maneira, cores, brilho, disposição dos elementos, destaques, entre outros, funcionam como dados composicionais de um signo veiculador de discurso. É necessário que o aluno tenha contato com tais textos e aprenda lê-los de forma crítica e menos intuitiva, porém, as teorias que versam sobre esses tipos de gêneros ainda não foram suficientemente difundidas. Diante desse panorama, tornam-se importantes os estudos de como os gêneros multissemióticos estão sendo difundidos por meio da mídia, seus usos e discursos implícitos, e como tais gêneros estão sendo trabalhados em livros didáticos, principal base didática dos professores em sala de aula. Um estudo nesse sentido auxilia na compreensão e criação de estratégias de leitura que levem à efetivação de múltiplos letramentos.

Esta pesquisa apresenta os resultados de dois projetos do PIBIC, desenvolvidos pelas autoras deste trabalho, que tiveram por intuito investigar como os textos multissemióticos se organizam nas esferas sociais e o modo como são abordados nas práticas de ensino. No estudo, foram analisados infográficos e capas presentes na revista *Superinteressante*. Para verificar como se configuram os recursos semióticos na revista, realizou-se um levantamento dos textos multimodais mais recorrentes no periódico; em seguida, averiguou-se quais estratégias de leitura são requeridas para a leitura do gênero infográfico; por fim, analisou-se uma capa da revista, com base na *Gramática do Design Visual*, de Krees e van Leeuwem (2006), com o objetivo de apresentar uma análise sistematizada do gênero, empregando as categorias propostas pelos teóricos e avaliar sua validade em situação prática. Em um segundo momento, foram analisadas duas coleções didáticas de Língua Portuguesa, destinadas ao Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, para investigar se e como a multimodalidade é explorada, se há uma condução de leitura e interpretação crítica do gênero, capaz de promover, no ambiente escolar, os letramentos multissemióticos. Para tanto, foram tomadas como base teórica as

pesquisas relativas aos multiletramentos, de Soares (1998) e Rojo (2009); os estudos da área da semiose (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006; FERNANDES, 2011); questões pertinentes aos livros didáticos de Língua Portuguesa (PNLD).

2. LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS

A palavra *letramento* teve origem do inglês *literacy* que em tradução livre seria algo como a *condição de letrado* (Soares, 1998 p. 35), nesse caso, *ser letrado* não tem a ver com o que costumamos chamar de *erudito*, mas sim, o termo que caracteriza um indivíduo que domina capacidades de leitura e escrita ou interação em determinada área, dessa forma, conforme aponta Rojo (2009, p.98), alguém que não seja alfabetizado, mas cobra e faz troco de produtos que venda, já está inserido em uma prática de letramento e é letrado para essa atividade. Partindo desse pressuposto, o letramento é plural, englobando também a alfabetização. Não existe apenas um tipo de letramento, todo o contato e interação do qual o indivíduo participa nas esferas sociais - família, igreja, trabalho, prática de esportes, entre outros - é campo para o exercício e aprendizagem de letramentos. Logo, o termo *letramento* adquire conotação ideológica e social, como postula Soares:

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em contexto social. (SOARES, 1998. p. 72)

As práticas de letramento que exercemos ao longo da vida, nas diferentes esferas sociais com as quais temos contato, vão construindo e elevando nossos níveis de alfabetismo (Rojo, 2009. P. 98) e também nos proporcionando novas possibilidades de interação e compreensão de mundo. Para Rojo (2009), todos os letramentos, institucionalizados e valorizados ou marginalizados, devem ser levados em conta para a promoção do indivíduo, para isso, a escola deve possibilitar que os alunos participem de diversas práticas sociais de maneira ética, crítica e democrática. A autora cita três tipos de letramento como meta para a realização de uma educação plena e que permita ascensão social: os letramentos múltiplos ou multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos ou protagonistas.

Tomaram-se como estudo, nesta pesquisa, os letramentos multissemióticos, aqueles "exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita" (Rojo, 2009. P. 107). A

necessidade de se levar em conta letramentos multissemióticos pela educação institucionalizada já está prescrita em documentos, como postulam as Orientações Curriculares Nacionais (2006, p.18), é necessário que o ensino promova letramentos que levem "o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos", portanto, é necessário que também os materiais didáticos contenham orientações para o trabalho com gêneros multimodais. Para Rojo (2009), o letramento praticado na escola ainda é o tradicional, não abrangendo os gêneros multissemióticos.

3. GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Com o objetivo de descrever a sintaxe dos textos multimodais, Kress e van Leeuwen (2006) elaboraram uma *Gramática do Design Visual* (*Reading images*: the gramar of visual design – ainda sem tradução para o português), apresentada nesta pesquisa por meio da tradução feita por Fernandes em sua tese de doutorado (2011). Segundo a autora, ao se analisar a parte estrutural dos textos multissemióticos, é importante considerar que esses recursos, "[...] assim como as estruturas linguísticas, também sinalizam interpretações específicas da 'realidade' e de formas de interação social" (FERNANDES, 2011, p. 25).

Fernandes (2011) pressupõe que as categorias propostas pela Gramática Visual são gerais o suficiente para analisar: "pinturas a óleo, layout de revistas, histórias em quadrinhos, diagramas científicos etc." Na perspectiva da semiótica social, os signos imagéticos não são entidades arbitrárias, e sim motivadas; ao se analisar textos multimodais, percebe-se que os produtores de imagens constroem as representações de acordo com seus interesses e ideologias.

Para a abordagem dos principais elementos de análise de textos multissemióticos, na *Gramática do Design Visual* (GDV), os autores propõem três categorias principais: imagem como representação de mundo e tudo que há nele; imagem como interação; e imagem como composição coerente. Esses três níveis, que se subdividem, serão apresentados sucintamente, no quadro 1. Alguns elementos, apresentados no quadro abaixo, serão aplicados na análise da capa da revista *Superinteressante*, edição de junho/2013, com o objetivo de exemplificar o emprego de tais categorias, bem como serão utilizados para a investigação de representações semióticas nos textos multimodais das coleções de livros didáticos.

Quadro 1. Principais categorias da *Gramática do Design Visual*

<table>
<tr><th>CATEGORIAS</th><th colspan="2">PRINCIPAIS ELEMENTOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">1. Imagem como representação: reprodução do mundo e tudo que há nele.</td><td>1.1 NARRATIVAS – nelas identificamos verbos de ação, linhas diagonais que unem os participantes representados:
- ator → aquele de quem parte o vetor;
- meta → aquele que o vetor está direcionado;
- sensor → participante de quem parte o balão de pensamento;
- reator → aquele que olha;
- fenômeno → aquele que é olhado.</td><td>1.2 CONCEITUAIS:
- Processos classificacionais → relacionam os participantes uns com os outros, um participante exerce papel de subordinado em relação a um superordenado;

- Processos sugestivos → possui apenas um participante – o portador – ele é destacado por um tom azulado ou um brilho dourado.</td></tr>
<tr><td>2.1 SIGNIFICADOS INTERATIVOS:
- Demanda → o participante representado olha para o participante interativo;
- Oferta → o participante representado não olha para o participante interativo, é um objeto de contemplação;
- Distância Social → permite explorar relações de proximidade entre os participantes;
- Subjetividade: imagem retratada em um ângulo frontal → sugere envolvimento; imagem retratada em um ângulo oblíquo → sugere distanciamento.</td><td>2.2 CONFIABILIDADE DAS IMAGENS – uma imagem pode parecer mais ou menos real conforme certas pistas que a modalidade representa:
- Parâmetros de modalidade: a) saturação de cores; b) diferenciação de cores; c) modulação de cores; d) contextualização: da ausência de background a um background ricamente detalhado; e) representação em uma escala que vai da abstração à reprodução de detalhes; f) ausência ou reprodução máxima de profundidade; g) iluminação; h) brilho.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3. Imagem como uma composição coerente: relaciona os significados por meio da disposição dos elementos na página e relações de saliência e enquadramento.</td><td colspan="2">3.1 VALOR DA INFORMAÇÃO – pode representar os participantes nos eixos horizontal, vertical e central:
- Dado (horizontal) → metade esquerda da página, apresenta a informação de senso comum;
- Novo (horizonta) → metade esquerda da página, apresenta a informação nova;
- Ideal (vertical) → metade superior, são posicionados os participantes que representam o desejo;
- Real (vertical) → metade inferior, são posicionados os participantes que representam o real/concreto;
- Posição central → participante que é o cerne da composição.</td></tr>
<tr><td colspan="2">3.2 SALIÊNCIA: ressalta alguns elementos da página. A saliência pode correlacionar os participantes em um crescendo de destaque mínimo a máximo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">3.3 ENQUADRAMENTO: utiliza de diferentes recursos para sugerir se alguns elementos devem ou não ser interpretados conjuntamente. Para separa-los utiliza-se: linhas divisórias, caixas de textos e outros recursos tipográficos.</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptado de Fernandes, 2011, p. 27-33.

4. LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático é considerado uma das principais ferramentas de ensino a que professor e aluno têm acesso, seria a instrumento ideal para a promoção de multiletramentos e letramentos multissemióticos. O Guia de livros didáticos PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que avalia e apresenta as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, indica que os livros aprovados devem trazer estratégias de leitura para textos que circulam socialmente, de forma contextualizada e respeitando os modos leitura exigidos por cada gênero, de maneira a desenvolver capacidades de leitura específicas. Obviamente, o livro didático deve também contemplar os gêneros multissemióticos, fazendo com eles um trabalho que vá além de análises superficiais, e que levem o aluno a compreender, fazer inferências, generalizações, perceber intertextualidades, entre outros processos pertencentes à leitura. Cumprindo essas exigências, os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem grande variedade de textos que aliam a imagem ao texto verbal, como tirinhas, charges, gráficos, cartazes e anúncios.

Em relação às coleções didáticas, o que se buscou averiguar com esta pesquisa foi: como se dá o trabalho com gêneros multimodais e em que esse trabalho pode contribuir para a promoção de letramentos multissemióticos.

5. ANÁLISE: REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS

Com base nos fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa, foram analisados textos multimodais oriundos de um periódico de divulgação científica e duas coleções de livros didáticos. Para o levantamento do *corpus*, foram selecionadas doze edições da revista *Superinteressante*, no período de julho/2012 a junho/2013. Em seguida, efetuou-se o levantamento dos textos multimodais encontrados no periódico, com o objetivo de analisar suas características recorrentes. Para as análises, foram escolhidos os gêneros infográfico e capa, nos quais foram identificados os princípios de organização tipológica e as estratégias de leitura apropriadas a eles. Em um segundo momento, analisaram-se as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa: *Português - a arte da palavra* (2009) e *Português: Linguagens* (2012), destinados ao Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, respectivamente, com o objetivo de verificar se as coleções abordam princípios organizacionais e discursivos dos gêneros multimodais, de forma a auxiliar os discentes a desenvolverem estratégias de leitura para abordarem esses textos de modo reflexivo e crítico.

5.1. ANÁLISE DA REVISTA SUPERINTERESSANTE

A revista *Superinteressante* é um periódico mensal com temática voltada para a ciência. Atualmente, os leitores da revista têm em média 34 anos, mas ela ainda é lida por muitos jovens e adolescentes, seu público-alvo inicial, por diversificar em sua temática e apresentar assuntos de forma dinâmica e atrativa. Em sua composição base, apresenta seções fixas e reportagens que abordam temas recorrentes, como ciência, curiosidades, cultura, tecnologia, comportamento, história, atualidades e saúde.

Na estrutura base da *Superinteressante*, quase todos os gêneros apresentam algum tipo de recurso semiótico. Os infográficos compõem grande parte da revista, o gênero aparece sozinho para tratar de determinado assunto ou é parte integrante de uma reportagem, entrevista, artigo, etc., dessa forma, algumas estratégias de leitura para esse gênero serão apresentadas. É importante observar que as capas do periódico também são compostas por multimodalidade.

Os infográficos são representações visuais de informação que circulam nas esferas jornalísticas e didáticas e unem recursos verbais a não verbais, a fim aprimorar e facilitar o reconhecimento de informações a respeito de determinado assunto. Como afirma Paiva (2011), o infográfico é considerado um texto que pode integrar-se a outros gêneros textuais ou apresentar-se como "único gênero na veiculação do discurso". O gênero pode ocorrer em uma combinação de textos, gráficos, imagens, tabelas, mapas, entre outros, que dialogam entre si, tornando a construção de sentido mais ampla e completa. Essa união de linguagens que se complementam visa expor, dinamizar e sistematizar assuntos que dificilmente seriam claros somente com textos ou imagens (MOSOL e SPINILLO, 2008, p. 42).

Na análise dos doze infográficos da revista, nota-se que é **necessário o leitor valer-se** de diferentes estratégias de leitura para esses textos, visto que eles são compostos por distintos recursos e formatações tipológicas. Em alguns casos pode-se efetuar separadamente a leitura do verbal e dos recursos imagéticos, em outros é possível ler apenas o texto verbal ou apenas a imagem, também há casos nos quais a leitura de texto verbal e não verbal ocorrem de forma dialógica; para alcançar a compreensão global do texto é necessário seguir pistas textuais (números, setas, cores, etc.) que relacionam as diferentes linguagens. O quadro 2 apresenta estratégias de leitura para três infográficos, com o intuito de exemplificar como foram analisados os doze infográficos da revista e apresentar estratégias de leitura que podem ser adotadas para eles.

Quadro 2. Estratégias de leitura para o gênero infográfico na revista Superinteressante

Modos de leitura/Edição	Leitura conduzida por indicativos relacionam o verbal ao não verbal	Texto verbal e recursos imagéticos - podem ser lidos separadamente, tratam do mesmo assunto de forma complementar.	Apresenta vários dados sobre o assunto, mas que podem ser lidos separadamente.	Texto verbal e recursos imagéticos podem ser lidos separadamente, mas a leitura de apenas uma das partes compromete o sentido global do texto.	**Comentários**
JULHO/2012 **Seção**: Infográfico **Assunto**: características da população brasileira	X			X	Apresenta dados gerais sobre as principais características da população brasileira, por meio da ligação entre fotografias e dados estatísticos. Sequência da leitura conduzida por linha indicativa.
AGOSTO/2012 **Seção**: Infográfico **Assunto**: tempo de duração de alguns produtos	X		X		No infográfico os recursos imagéticos são parte ilustrativa do texto verbal, apesar de serem relacionados em forma de linha para indicar ao qual produto o texto verbal se refere.
SETEMBRO/2012 **Seção**: Infográfico **Assunto**: tamanho do cérebro dos animais		X	X		Expõe de dois modos distintos informações sobre o assunto: primeiro, por meio de imagens e gráficos, que são relacionados por linhas; segundo, por informações em texto verbal.

Fonte: as autoras, 2013.

Com o objetivo de exemplificar como podem ser aplicadas as categorias de análise para textos multimodais da *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006), apresenta-se, a seguir, uma análise da capa da edição de junho/2013, representada na figura 1:

Figura 1. Capa da edição de junho/2013 da revista *Superinteressante*

Fonte: Revista Superinteressante, 2013.

Essa é uma capa interativa e pode ser lida em duas partes. A chamada da reportagem principal fala sobre a tristeza/depressão, assunto recorrente e de interesse comum atualmente. Na primeira parte, a modelo é o fenômeno (aquele que é olhado), sua situação de tristeza é

retratada por meio dos ombros inclinados e mãos na face. A jovem é representada até a cintura, o que sugere uma distância social mediana com os participantes interativos. Nesta imagem, a participante é o elemento central, mas a frase "Como lidar com a tristeza" destaca-se na composição da imagem, com as cores vermelhas sobrepondo a cor cinza. Na segunda parte da capa, observamos que a situação expressa é modificada, a participante continua sendo representada até a cintura, mas agora é um "reator", aquele que olha diretamente para seus participantes interativos, exigindo deles uma ação, nesse caso, seguir as dicas da revista para evitar a tristeza.

As cores também se modificam, o dourado atribui luminosidade à imagem e uma nova perspectiva ao assunto que está sendo tratado. O brilho e o destaque da imagem são dados à participante representada, que expressa uma nova ação em relação à tristeza.

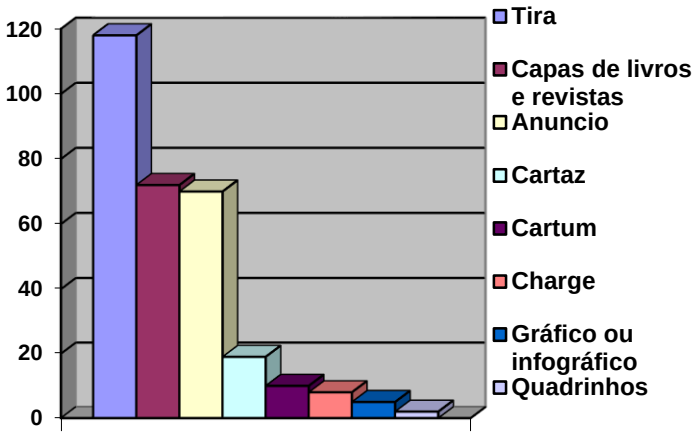
As informações são divididas em duas partes na página: à esquerda apresentam-se os dados de senso-comum, conselhos para evitar a tristeza, e à direita apresenta-se o dado novo em relação à primeira capa, alguém que seguiu esse conselho e segue uma vida diferente da anteriormente expressa.

Observa-se com a análise, que as categorias propostas pela GDV são passíveis de aplicação em textos que aliam diferentes semioses, apresentando-se como uma importante ferramenta que pode embasar o trabalho dos professores, em busca de permitir uma na apreciação menos intuitiva e mais sistematizada dos gêneros multimodais.

5.2. ANÁLISE DA COLEÇÃO *LINGUAGENS*

Essa coleção divide-se por seções nas quais aspectos gramaticais, produções de textos orais e escritos são trabalhados de forma satisfatória. Nota-se que a coleção possui um bom encaminhamento no que se refere ao trabalho com linguagem verbal, porém, os gêneros multissemióticos não têm seu potencial trabalhado satisfatoriamente. Como se pode observar no gráfico representado na figura 2 abaixo, há grande quantidade de ocorrências do gênero multissemiótico *tira* e em nenhuma das ocorrências houve subsídios para uma leitura imagética que contribuísse com a promoção de letramentos multissemióticos; grande quantidade dessas tiras foi usada meramente para exercícios gramaticais nos quais apenas o conteúdo verbal era solicitado como objeto de reflexão.

Figura 2. Gráfico quantitativo das ocorrências dos gêneros multimodais da coleção linguagens



Fonte: as autoras, 2013.

As capas de livros e revistas, gêneros multimodais encontrados em grande quantidade na coleção didática, servem apenas de ilustração para citações retiradas de tais livros ou revistas. Também, os gêneros anúncio e cartaz, para os quais o 2º volume dedica um capítulo, foram trabalhados de maneira superficial; a questão imagética chega a ser citada, porém, sem nenhum tipo de trabalho sobre a construção de sentidos provocada pelo uso da imagem no texto, dando-se enfoque exclusivo à linguagem verbal que, segundo os autores, esses tipos de gênero devem conter.

A coleção possui um número muito grande de ocorrência de gêneros multissemióticos, porém, em nenhum momento a questão imagética é abordada sistematicamente de modo a levar o professor e/ou aluno a refletir criticamente sobre os recursos não verbais e, assim, promover o letramento imagético de que necessita a leitura de gêneros multissemióticos.

5.3. ANÁLISE DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS - A ARTE DA PALAVRA*

A coleção de livros didáticos *Português: a arte da palavra*, séries finais da educação básica, foi selecionada com louvor pelo PNLD 2011 por conter um trabalho que prima pelo ensino de língua por meio dos gêneros textuais. Os volumes são divididos por capítulos correspondentes, cada um, a um gênero do discurso e em cada capítulo, além do gênero abordado, seus detalhes, aspectos, suportes e estrutura, também são trabalhadas questões gramaticais, exercícios de prática de escrita, leitura e, em menor escala, oralidade.

Todos os livros da coleção possuem ilustração própria, feita de acordo com os temas trabalhados, essas vão desde simples representações imagéticas de algum conteúdo abordado à tiras e charges expressando algo que auxilie a compreensão do conteúdo. Toda essa parte

imagética que figura no livro é exclusiva, colorida, muito bem composta, servindo de apoio e incentivo à leitura de textos e exercícios. Embora os livros dediquem uma seção por capítulo para a *Leitura da arte*, há poucas imagens retiradas de outras mídias. Nos quatro livros da coleção foram encontradas pouquíssimas peças publicitárias, artísticas ou de entretenimento que não tivessem sido feitas exclusivamente para a obra. Essa é uma lacuna da coleção, pois é importante que os alunos tenham contato com textos que originalmente circulam em diferentes suportes. Optou-se por descartar as imagens produzidas apenas para ilustração da coleção e analisar somente textos trazidos de outras mídias.

O primeiro exercício que aborda leitura de imagem se encontra no livro do 6º ano, na página 2015, na sessão *Estudo do Texto*, conforme apresentado na figura 3.

Figura 3. Abordagem da questão imagética

Além dos textos, as fotografias também são muito importantes em um jornal. Observe a imagem abaixo e responda às questões a seguir.

Leitura 4

a

1. Esta foto foi publicada no jornal *Folha de S.Paulo*. Descreva em poucas linhas o que você está vendo. O que mostra esta imagem? 1. Resposta pessoal. Mulher grávida, sorridente, expõe sua barrigona. Mulher jovem imita a posição da mais velha.

2. Uma gravidez é um fato relativamente corriqueiro. Use a imaginação e responda: por que você acha que essas mulheres são notícia? 2. Resposta pessoal.

3. Leia a legenda da foto.

A mãe Rozinete Serrão, 51, grávida de gêmeos, é a "barriga de aluguel" de sua filha Cláudia, 27.

A legenda já traz algumas informações fundamentais da notícia. Com base na leitura da legenda, responda em seu caderno.

a. Quem são as personagens principais da notícia? 3a. Rozinete e Cláudia (e os bebês).
b. O que está acontecendo? 3b. Rozinete emprestou a barriga para gerar os filhos de Cláudia.
c. Quantos bebês Rozinete está esperando? 3c. Dois: são gêmeos.
d. Cláudia é filha de quem? 3d. Cláudia é filha de Rozinete.
e. Por que será que a mãe é "barriga de aluguel" de sua filha? 3e. A filha deve ter problemas para gerar seus filhos no próprio ventre.
f. O que é uma "barriga de aluguel"? 3f. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno deduza que uma "barriga de aluguel" é uma barriga emprestada para a gestação.
g. Quantos anos tem Rozinete? E Cláudia? 3g. Rozinete tem 51 anos. Cláudia tem 27.

Fonte: Rodella, Nigro e Campos, 2009.

Nota-se que nas duas primeiras questões há uma exploração da imagem, embora de maneira simplista e, em seguida, são propostas questões pertinentes ao título da reportagem que traz a ilustração, desviando-se completamente da exploração imagética. Nesse capítulo que trabalha com a notícia, observamos que todos os elementos composicionais são explorados,

com maior ou menor destaque, inclusive a imagem, e na produção do gênero notícia, é solicitado ao aluno que observe se em sua produção "as fotos estão associadas ao assunto tratado nas notícias?" (p. 237). Foi bastante vago o tratamento dado à imagem.

No livro do 7º ano, somente nas seções *Leitura da arte* os gêneros não verbais ganham certo destaque, mas nada foi observado que se aproximasse de uma leitura baseada em teorias que contemplem aspectos relativos às leituras multissemióticas.

No volume correspondente ao 8º ano, há a ocorrência de dois exemplares do gênero infográfico, nos quais é unicamente indicada a leitura do texto. Na página 210, a seção *Leitura da Arte* traz imagem fotográfica representada na figura 4.

Figura 4. Trabalho com imagem fotográfica

Fonte: Rodella, Nigro e Campos, 2009.

Nos exercícios que seguem a fotografia, nota-se a indução para observância de certas características composicionais muito próximas das categorias para análise de imagens propostas por Kress e van Leeuwen (2006). As atividades pedem para que o aluno reflita sobre os tons da imagem, o que observam em primeiro e segundo planos, o ângulo em que a figura é mostrada (de cima para baixo) e em que isso implica no sentido da imagem.

Na página 214 há um cartaz com propaganda de refrigerante, os exercícios, novamente, atentam para questão como cores, elementos em destaque, efeitos de luz e sombra. Ainda no mesmo volume, página 216, há três cartazes contendo anúncio publicitário da ONG WWF; novamente os exercícios visam a promover uma reflexão acerca da construção imagética dos elementos presentes nas figuras, atentando para plano de fundo e relações entre as imagens dos três cartazes. Todo esse trabalho com imagem se aproxima, em certo ponto, ao proposto por Kress e van Leeuwen na GDV (2006).

No volume que corresponde ao 9º ano, é abordado o gênero textual HQ e, coerentemente, trabalha-se com a linguagem não verbal. Nessa seção, é dado destaque à importância da imagem para construção de sentidos do texto e frisada a necessidade de se saber *ler* também as imagens e outros elementos não verbais presentes no gênero HQ.

De forma básica, os dois volumes referentes às séries finais dão subsídios para desenvolver a competência leitora dos alunos em relação a textos multimodais. Causa estranheza o fato de a coleção, apesar de apresentar textos multimodais nos quatro volumes, só explorar a linguagem não verbal na interpretação de textos dos volumes destinados às séries finais. Em suma, a coleção traz variadas formas de manifestações textuais imagéticas, com ilustrações próprias e, embora traga poucas imagens de mídias diversas, apresenta ocorrência de análise e leitura de imagens que podem contribuir para a promoção letramentos múltiplos; porém, essas ocorrências são de número extremamente pequeno.

6. CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas, observou-se que a revista *Superinteressante* se vale de múltiplos recursos semióticos em sua composição; entre os gêneros multimodais encontrados estão: capas, gráficos, infográficos, boxes, reportagens, entre outros. Tais gêneros são compostos por uma gama de recursos gráficos: imagens, ilustrações, cores, diferentes formatações, fontes diversificadas, etc. Na análise dos infográficos, nota-se que esse gênero multimodal requer múltiplas capacidades e habilidades de leitura, que vão além das ensinadas pela escola para a leitura de textos verbais. Também se constata que, para a compreensão global do texto, é necessário interpretar imagens, gráficos, dados em geral, relacionar cores, numerações, linhas, entre outros recursos semióticos.

Vale destacar que não é possível estabelecer modelos prontos de leitura para os gêneros multimodais, mas alguns elementos podem ser indicados, a fim de instrumentalizar o leitor para

interagir com esses textos. Conforme observado na análise da capa da edição de junho/2013, a *Gramática do Design Visual* (KREES e VAN LEEUWEN, 2006) aponta caminhos profícuos e sistematizados para a análise de gêneros multimodais e apresenta-se como um importante conhecimento requerido na formação dos profissionais das áreas das diversas licenciaturas, e não só daqueles que trabalham com o ensino de línguas, uma vez que em todas as áreas do conhecimento o texto é recurso essencial no ambiente escolar. É importante ressaltar que para diminuir a lacuna de conhecimento que afasta os leitores dos produtores textuais, é necessária a inserção dos fundamentos básicos, no ambiente escolar, sobre as ferramentas utilizadas pelos autores no momento da produção.

A análise das duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa revelou que tanto uma quanto outra utilizam imagens para ilustrar ou complementar conteúdos. A coleção *Linguagens*, apesar de excelente no trato com a linguagem verbal, deixa a desejar no que se refere ao trabalho direto com a leitura de gêneros multimodais e não chega a realizar a promoção de letramentos multissemióticos. A coleção *Português: a arte da palavra*, em alguns poucos momentos, utiliza critérios para análise de recursos imagéticos próximos dos quais versa a *Gramática do Design Visual*, porém não há, em toda a coleção, um texto específico que oriente os professores ou esclareça os alunos sobre como se organizam os discursos visuais presentes nas imagens em si, deixando ainda uma lacuna na apreensão de fundamentos teóricos que orientem a leitura de gêneros multissemióticos.

Como se observa na análise do comportamento dos gêneros multimodais nas mídias, as estratégias de leitura necessárias para a compreensão efetiva desses vai além daquelas apresentadas nas coleções analisadas, nas quais observa-se que o trabalho com gêneros multissemióticos em sala de aula já vem acontecendo, mas sem parâmetros rigorosos que permitam que leituras sejam trabalhadas na escola de forma mais sistematizada e menos intuitiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Brasília **Guia de livros didáticos**: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Linguagens**. 8. ed. São Paulo: Atual, 2012.

FERNANDES, Alessandra Coutinho. **Lula na Veja**: uma representação multimodal do discurso do medo. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/5836/4837>. Acesso em: 01 jul. 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. Acesso em: 05 jul. 2013.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading imagens**: the grammar of visual. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MOSOL, Cristina; SPINILLO, Carla Galvão. **Infográficos:** estudo analítico e proposta de avaliação para uso em materiais didáticos. TCC - Especialização em Design Informacional. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2008.

PAIVA, Francis Arthuso. **Procedimentos de leitura do infográfico da revista Superinteressante e suas implicações na produção de sentido**. Disponível em:<http://www.letras.ufmg.br/cpq/revista%20revele/Revista_tres/ESTUDOS%20LINGU%C3%8DSTICOS/28PROCEDIMENTOS%20DE%20LEITURA%20%20DE%20INFOGR%C3%81FICO%20FRANCIS%20PAIVA. pdf>. Acesso em: 07 jul. 2012.

RODELLA, Gabriela. NIGRO, Flávio. CAMPOS, João. **Português**: a arte da palavra. São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SUPERINTERESSANTE. São Paulo: Editora Abril, julho/2012 a julho/2013.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: O USO DO LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE DE TEXTOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Hérica Karina Cavalcanti de Lima (UFPE)
Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE/ UFPB)
Sulanita Bandeira da Cruz Santos (UFPE)

Resumo: Os gêneros textuais são fruto do trabalho coletivo da sociedade, ajudam a ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia; são entidades sócio-discursivas e formas de ação social presentes em qualquer situação comunicativa. Como destaca Marcuschi (2005), os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, por isso precisam ser ensinados na escola. Sabendo, então, da importância desse ensino, realizamos uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar, dentre outras questões do ensino, as práticas de professores com os gêneros textuais propostos nos livros didáticos de português. Para tanto, observamos uma sequência de aulas de duas professoras da rede municipal da Prefeitura de Recife que lecionavam em turmas do 1º ano do 4º ciclo de aprendizagem e os analisamos a partir da teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 2002). Para fundamentar nossa pesquisa, debruçamo-nos sobre os escritos de Geraldi (1987, 1991, 1997, 1998), Marcuschi (2005), Silva (1995), Soares (2002), Suassuna (2006), entre outros. Dentre os resultados do estudo podemos destacar o fato de os professores considerarem a abordagem textual um dos aspectos principais a serem considerados no livro didático. Além disso, percebemos que o livro didático funciona na sala de aula, na maioria das vezes, como um suporte textual, pois praticamente todas as ocorrências de uso desse material são para leitura e trabalho com os textos. Certamente, os resultados desta pesquisa provocam relevantes reflexões, não apenas acerca do ensino dos gêneros textuais, mas, sobretudo, sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas.
Palavras-chave: Gêneros textuais, livro didático, ensino.

1. Considerações iniciais

A instituição escola foi e ainda é objeto de muitos estudos em várias áreas de conhecimento. A complexidade das relações estabelecidas nesse ambiente, tanto entre as pessoas quanto entre as pessoas e os instrumentos utilizados para efetivar o ensino, merecem reflexões a todo momento. Dentre essas relações, uma que merece destaque é a que se dá entre o professor e o livro didático.

O livro didático é, segundo Silva (1997), a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros, e sua utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Numa realidade como essa, justifica-se a necessidade de refletir sobre esse material e sobre o uso que os professores têm feito dele para darem suas aulas. No que se refere ao uso do livro

didático de português, essa necessidade torna-se ainda maior, tendo em vista que é a partir do livro didático que se tem efetivado nas escolas brasileiras as práticas de leitura, produção oral e escrita e reflexão sobre a língua.

Em face disso, com o objetivo de refletir sobre os usos que os professores fazem do livro didático de português, considerando sobretudo o trabalho que é feito com os textos, realizamos este estudo qualitativo que está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o marco teórico que fundamentou a pesquisa e, em seguida, informamos o percurso metodológico seguido para que o objetivo fosse alcançado; posteriormente, apresentamos as análises dos dados e as discussões mais pertinentes, apresentando, em seguida, as nossas considerações acerca dessa importante temática que é o uso do livro didático e o trabalho com os gêneros textuais.

2. Marco teórico

2.1.Livro didático: reflexões sobre função e uso

O livro didático é um instrumento complexo que possui diferentes facetas. Ora amigo, ora vilão do ensino, ele é material garantido nas nossas salas de aula: é praticamente o único meio de acesso à cultura letrada por parte de muitos alunos e professores. Sendo assim, não pode ser compreendido isoladamente, fora do contexto escolar e social, e sem levar em consideração as suas dimensões econômica, político-ideológica e pedagógica.

Segundo Oliveira *et al.* (1984, p. 16), "no Brasil, o contato com o primeiro livro quase sempre se dá na escola". Não há dúvidas, então, "de que é a partir daí [do livro didático] que o aluno parte para o hábito de leitura séria, intensiva e extensiva, necessária ao desenvolvimento intelectual, ao aprimoramento da sensibilidade, à valorização da cultura nos seus vários setores" (OLIVEIRA, 1986, p. 130). A formação do gosto pela "leitura de real valor" (idem, ibidem, p. 130) e o domínio de procedimentos essenciais à construção do conhecimento por parte do aluno têm relação direta com o livro didático que ele usa na escola. Por isso, a despeito de todo o progresso atribuído à tecnologia educacional e à consequente variedade e eficiência de recursos passíveis de aplicações na escola – televisão, vídeo, discos, projetores etc. –, o livro didático permanece incólume, ocupando posição central no trabalho do professor.

É devido a essa presença marcante do livro didático na sala de aula que torna-se necessário refletir sobre os usos que dele são feitos. Embora alguns professores reconheçam que ele é apenas um instrumento que deve estar a serviço das práticas criadas pelos próprios

professores, outros o utilizam com apego e sem reflexão. Reconhecendo, então, a mecanização do processo ensino-aprendizagem em decorrência do uso inadequado do LD, Soares (2002), em entrevista ao programa *Um Salto para o Futuro*, coloca que o livro didático assume dois papéis diferentes na sala de aula – o ideal e o real:

> O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho do professor. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas (...) por culpa das condições de trabalho que ele tem hoje. (...) é uma pessoa [o professor] que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (p. 02).

Nesses casos, o livro didático não é visto apenas como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como "a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado" (FREITAG *et al.*, 1987, p. 93) ". Jurema (1989, p. 22) coloca que ele "tem presença significativa na vida escolar, tendo, por isso mesmo, se tornado uma espécie de livro sagrado, de bíblia, que, numa linguagem didática, constrói e difunde dogmas de natureza social e política". Ele é tratado como estando a serviço de uma relação entre o professor e o aluno; é pensado como um instrumento de dupla função: a de transmitir um dado conteúdo e a de possibilitar, mesmo que de forma inadequada, a prática do ensino. Ou seja,

> o livro não seria apenas um veículo de transmissão do que se considera como digno de ser transmitido, mas um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica, em especial porque confere, de algum modo, autoridade e legitimidade a essa atuação. Ao corporificar uma relação direta entre professor e aluno, o livro didático é visto como o "mestre mudo", como a voz do professor, porque é feito à sua imagem e semelhança (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 27).

Silva (1997) afirma que o livro didático é a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros, e sua utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Nesses termos, urge a necessidade de refletir não somente sobre o uso desse material, mas também – e sobretudo – sobre o modo como as práticas de ensino dos textos que circulam socialmente estão se efetivando por vias desse material.

2.2.Gêneros textuais e ensino

Segundo Silva (1995), é possível afirmar que a leitura passou a ocupar na escola um lugar privilegiado, tanto no ensino de português como no de várias outras disciplinas: "a leitura, enquanto um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações, coloca-se no centro dos espaços discursivos escolares, independentemente da disciplina ou área de conteúdo" (p. 16). Para o autor, isso decorre do fato de a escola ser a principal instituição responsável pela preparação dos sujeitos para a participação na sociedade através da escrita. Sendo assim, cabe a todos os que a fazem cuidar para que as atividades de leitura nela propostas realmente sejam concebidas como práticas sociais. Para tanto, é necessário trazer à escola os vários gêneros textuais que circulam socialmente.

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2005), "são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social". Para o autor, eles são resultado de trabalho coletivo e colaboram com a ordenação e estabilização das atividades comunicativas do dia a dia. Assim também pensam Barros e Nascimento (2007) ao colocarem que "o gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza. O que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais" (p. 245). O mesmo coloca Bakhtin (1992), quando afirma que os gêneros não apenas regulam como também significam toda a interação humana, pois são eles que norteiam todo ato de linguagem. Em face disso, não podem ficar fora da sala de aula.

De acordo com Geraldi (1997), o trabalho com a linguagem na escola tem cada vez mais o texto como centro, quer para fins de leitura, quer para fins de produção. Para ele, "o específico do trabalho da aula de português é o trabalho com textos", sobretudo porque

> é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (p. 135).

As discussões acerca do trabalho com os gêneros textuais na escola tornaram-se mais fortes no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, pois esse documento evidenciou a proposta de adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto intermediador do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Barros e Nascimento (2007), os PCN certamente estimularam muitas reflexões e, consequentemente, "incentivaram novos estudos na área do ensino de línguas, principalmente no que diz respeito ao 'como' levar esses 'novos' objetos de ensino para a sala de aula" (p. 242). Para Biasi-Rodrigues (2002, p. 56), "a proposta de abordagem dos PCN para os gêneros

discursivos (...) é, com certeza, louvável e abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, realçando o *continuum* das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem". No entanto, a autora ressalta o que falta nessa proposta:

> O que está faltando (...) é a formulação de uma proposta que realce a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva dos alunos, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação (p. 56).

Antunes (2002), em seu texto *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*, destaca o quanto a aprendizagem pode ser favorecida se os gêneros forem vistos como ponto orientador do ensino. Dentre as várias vantagens do trabalho com os gêneros, a autora destaca:

a) a compreensão dos "fatos linguístico-comunicativos" e não o estudo de "fatos gramaticais";
b) o ensino da língua com o objetivo de desenvolver a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos adequados e importantes;
c) o desenvolvimento de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico.

Como podemos perceber, é indiscutível que os gêneros textuais só trazem ganhos quando são levados à sala de aula. Eles são essenciais ao ensino de leitura, produção de textos orais e escritos e análise linguística. É o que evidencia Marcuschi (2005) ao afirmar que

> o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero (p. 35).

Porque sabemos da importância do trabalho com os textos na sala de aula e da necessidade de refletir sobre o modo como esse trabalho tem sido feito a partir do livro didático de português é que realizamos este estudo, cujo percurso metodológico apresentaremos a partir de agora.

3. Percurso metodológico

Em face da natureza do nosso objeto de estudo, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que, conforme destacam Denzin e Lincoln (2006, p. 17), implica em estudar "as

coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem".

Para sua realização, debruçamo-nos sobre dados acerca do uso de livros didáticos de português para o ensino dos gêneros textuais. Para coletar esses dados, utilizamos como instrumento a observação de práticas de duas professoras (profa. A e profa. B) da rede municipal da Prefeitura do Recife, que lecionavam, em escolas diferentes, turmas do 1º ano/4º ciclo. Realizamos, também, entrevista semiestruturada. Observamos as duas professoras durante uma unidade de trabalho do livro didático de português. Os dados coletados foram analisados à luz da Fabricação do cotidiano (CERTEAU, 2002), uma vez que, no espaço escolar, a convivência com distintas formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e "fabricações" que possibilitam a dinâmica de sua existência. Os resultados serão discutidos a seguir.

4. Análise e discussão dos dados

Ao observar as aulas das professoras, vimos que elas realizaram vários eventos em sala de aula, os quais ocorreram com e sem o uso do LDP. Porém, mesmo quando ocorreram eventos sem o uso do LD, estes representaram a continuidade das atividades iniciadas a partir dele. Isso nos permite afirmar que, tanto na aula da professora A como na aula da professora B, o LD é o ponto de partida as atividades realizadas, sobretudo para as atividades de leitura e compreensão de textos. Isso ocorre, dentre outros motivos, pelo fato de as escolas onde atuam as professoras não disporem dos recursos necessários ao trabalho com textos, a começar pela dificuldade em receber material impresso ou xerografado. Diante disso, o livro didático passa a ser praticamente o único material de leitura dos alunos, o que, para as professoras, não é o ideal, conforme podemos observar em suas falas:

> É... eu penso que ele não deve ser o único, né? Eu acho que isso aí é um problema, né? Ele não deve ser o único material utilizado pelo professor. A não ser que o professor só tenha em... no... na escola em que trabalha só esta possibilidade: o livro didático, né? Mas, mesmo assim, ele pode trabalhar, ele pode criar outras estratégias, né?, de ensino, a partir mesmo do livro didático (...) O livro didático como único material eu acho problemático, porque as aulas se tornam cansativas, os alunos ficam sem suportar a aula, né?, eu acho que se eu fosse aluna hoje e se minha professora, meu professor trabalhasse só com o livro didático eu ia achar um saco, eu acho que eu não aguentaria. Então que o livro didático é importante, é, como eu disse anteriormente. Mas... ele não deve ser o único material usado na sala de aula, né? (Professora A).

> Eu acho isso: apesar de o livro ser bom, ser um orientador, eu acho que acaba enfraquecendo o processo de ensino-aprendizagem, também, porque, dependendo do livro que você escolhe, você vai é... deixar de trabalhar outros conteúdos importantes, né?, pra o aluno e se limitar àquele livro. Então, eu acho que isso não é um ponto positivo, ter o livro como único elemento para o ensino (Professora B).

O que as professoras dizem mostra que, para elas, não é bom que o livro didático seja o único objeto de leitura usado pelos alunos. No entanto, as práticas observadas (como veremos adiante) evidenciaram que, na maioria das aulas, esse material foi utilizado apenas para esse fim. Isso reforça o que Lajolo (1982) coloca sobre a leitura na escola. Para ela, na sala de aula, ler resume-se a abrir o livro numa determinada página, ler o texto que nela está, responder a exercícios...

Por outro lado, o fato de as professoras utilizarem o livro didático como suporte textual (BUNZEN; ROJO, 2005) pode demonstrar que elas reconhecem a necessidade de abrir a aula de português à "pluralidade dos discursos" (FONSECA; FONSECA, 1977), ou seja, de promover espaço na aula para os vários gêneros textuais que circulam socialmente. Isso ganha força quando vemos que, para elas, um dos principais aspectos que um livro didático deve possuir é a diversidade textual e, além disso, um bom tratamento desses textos, como podemos observar em suas falas:

> Bons textos. Diversidade de gêneros textuais. Não pode faltar, né? (...) Eu acho que, bons gêneros textuais, bons textos não podem faltar é... a um livro didático (Professora A).

> O que não pode faltar num livro didático de português? Uma variedade de textos com um encaminhamento adequado, né? (...) (Professora B).

Ao nos debruçarmos sobre as práticas das professoras observadas, vimos que se confirma essa preocupação em trabalhar com os textos, realizando atividades de leitura e compreensão, pois esse tipo de atividade foi a que teve mais espaço e expressão nas aulas, em detrimento dos demais eixos de ensino da língua (produção oral e escrita e reflexão sobre a língua). Praticamente todas as situações de uso do livro didático se deram para a realização de atividades de leitura e de compreensão de textos. No entanto, nem todas as situações de uso do livro didático para atividades de leitura conceberam a língua como interação social, como é possível perceber no trecho abaixo, referente à 4ª aula observada da professora B:

> – Agora, vamos passar para a página 167 e... eu queria que vocês lessem esse texto que é um poema – A rosa de Hiroshima – de Vinícius de Moraes, né? [a professora lê a questão do livro] "Agora, leia o poema A rosa de Hiroshima... pra identificar as repetições". Como eu falei aqui, a repetição é um recurso poético que... [a professora repete o conceito de repetição que há no livro]
>
> – Então, eu gostaria que vocês lessem e identificassem as repetições, tentando encontrar os sentidos que provocam, por que essas palavras estão aí repetidas, quais os efeitos que elas provocam no poema. Vamos ler comigo? [a professora lê o poema]

> – O que é Hiroshima? É uma cidade do...
> – Japão. [responde um aluno]
> – Que rosa é essa? Que rosa é essa, né? Ele tá falando de quê? Que rosa é essa? É uma rosa, mesmo?
> – Não. [responde outro aluno]
> – Aí vocês pensem direitinho, tanto nessa pergunta quanto para procurar as palavras repetidas aí. A gente percebe, tá, só olhando a gente percebe as palavras repetidas. Então, qual seria a explicação, o efeito de sentido que provoca? Vamos pensar um pouquinho? [a professora continua com a exploração das repetições existentes no poema]

Como é possível perceber observando o trecho, ao trabalhar o texto "A rosa e Hiroshima", de Vinícius de Moraes, a professora promoveu reflexões acerca do episódio da bomba atômica durante a Segunda Guerra Mundial, da localização de Hiroshima, dos problemas que a cidade enfrentou após a explosão da bomba e de recursos da linguagem poética, como a repetição. Trata-se de uma abordagem bastante restrita: um dos poemas mais ricos em significado da nossa literatura é praticamente reduzido à estrutura, como a identificação de repetições. Em face disso, percebe-se que a língua deixa de ser concebida e trabalhada enquanto interação, sendo vista apenas como um código, um instrumento de comunicação. A compreensão, por sua vez, passa a ser uma mera atividade de decifração, deixando de ser ação de construir, atribuir significado, como destaca Lajolo (1982). E isso é preocupante porque o espaço próprio da língua é o fenômeno social da interação verbal. No sociointeracionismo, a linguagem é tomada como um processo, incorpora a sua exterioridade constitutiva (SUASSUNA, 2006). Como coloca Geraldi (1991), é nesse espaço que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação social. Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que se constituem pela linguagem significa, segundo o autor, aceitar que:

> a) a *língua* (...) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, cada vez a (re)constrói; b) os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como "produto" deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social, já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; c) as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. (...) São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1997, p. 06-07).

Essa abordagem do texto apresentada pela professora B pode nos levar a pensar também com mais profundidade na relação teoria-prática, na questão da transposição didática, no cotidiano como lugar da contingência e, por isso, da "fabricação de táticas", muitas vezes, emergenciais e pouco refletidas, outras vezes, pensadas, coerentes e planejadas (já que, em outras situações, as duas professoras realizaram trabalhos mais significativos com os textos). Além disso, encaminha-nos a uma reflexão obrigatória sobre o uso do livro didático, fazendo-nos (re)pensar a postura dos professores, seus saberes e sua prática e a reconhecer que, num país onde o ensino é "livresco, porém sem livros" (GERALDI, 1998), uma das maiores necessidades do professor é ter recursos para trabalhar e ver seu trabalho gerar bons resultados.

5. Considerações finais

Considerando a presença inconteste do livro didático nas salas de aula brasileiras e a necessidade de voltarmos nosso olhar para esse material em relação todos os seus aspectos, propomo-nos, neste estudo, a analisar o uso de livros didáticos de português com foco no trabalho com os textos. Para tanto, observamos práticas de duas professoras de escolas da rede municipal da Prefeitura do Recife e realizamos entrevistas.

Os dados coletados e analisados nos mostraram que o livro didático foi o ponto de partida de quase todas as atividades realizadas em sala de aula, e que essas atividades foram, em sua maioria, de leitura e compreensão de textos. As professoras observadas demonstraram reconhecer a importância de o livro didático trazer exemplares dos diversos textos que circulam socialmente, mas nem sempre conseguiram trabalhar com esses textos numa perspectiva sociointracionista.

Outro aspecto que precisamos considerar nos resultados deste estudo diz respeito às dificuldades que as professoras observadas enfrentam no que diz respeito a recursos didáticos (as professoras observadas não dispunham de recursos para darem suas aulas; inclusive, durante as observações, as bibliotecas estavam desativadas e elas sentiam dificuldade para reproduzir material de leitura para os alunos). São tantas as dificuldades que essas professoras enfrentam que não há como não usarem o livro didático, algumas vezes até com apego, pois se o ensino de português com o livro didático é sofrível, sem ele será ainda pior. Como destacaram as professoras em passagens da entrevista, não é possível dar aulas de português sem textos e, do mesmo modo, não é possível trabalhar com textos se não há como reproduzi-los para os alunos. Então, onde encontrá-los? No livro didático, que acaba servindo, como já dissemos, como um

suporte de textos, conforme colocam Bunzem e Rojo (2005). Diante dessa ausência sem tamanho de "livros sem adjetivo", como diz Geraldi (1987), e de tantos outros recursos, o professor usa o que tem. Bom ou ruim, é o livro didático que ele tem e pode usar. Como coloca Chartier (2000), os professores fazem "sempre o racionalmente *realizável* no aqui e agora da classe". Em face disso, pensamos como Dante (1996):

> De qualquer forma, o livro didático, pela sua própria especificidade, continuará tendo uma forte influência no trabalho diário de sala de aula. Daí a necessidade de melhorar a sua qualidade e de orientar os professores sobre como utilizá-lo adequadamente, pois dependendo da forma como é usado, ele poderá (...) se transformar num mestre intolerável (p. 84).

Pensamos também como Lajolo (1993) ao observar o que ela afirma ao falar de cartilhas, destacando que não se trata de aconselhar ou desaconselhar o uso dessa ou daquela cartilha: na verdade, o que mais importa é buscar a melhor maneira de se trabalhar com a linguagem. Cartilhas, livros didáticos, metodologias e exercícios não são bons ou maus em si mesmos. Os usos que são feitos deles é que precisam ser discutidos, ou seja, as condições em que é produzida e estudada a linguagem é que deve ser considerada, sobretudo no que se refere ao trabalho com os textos.

6. Referências

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, jan./jun. 2002, p. 65-76. Disponível em: http://www.periodicos.ufsc.br. Acesso em 10/06/2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 07, n. 02, mai./ago. 2007, p. 241-270. Disponível em: http://www.linguagem.unisul.br. Acesso em 10/06/2009.

BIASI-RODRIGUES Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, jan./jun. 2002, p. 49-64. Disponível em: http://www.periodicos.ufsc.br. Acesso em 10/06/2009.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Val, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1.Artes de fazer*. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 01-13, 2000. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 10/01/2009.

DANTE, Luiz Roberto. Livro didático de matemática: uso ou abuso? *Em aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar.1996, p.83-97. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em 20/02/2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONSECA, F.; FONSECA, J. *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FREITAG, Bárbara *et al*. *O* Estado *da arte do livro didático no Brasil.* Brasília: Inep, 1987.

GERALDI, João Wanderley. O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Revista Leitura – teoria e prática* , Campinas, ano 06, n. 09, jun. 1987, p. 03-07.

_____. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. *Em aberto*, Brasília, ano 10, n. 52, out./dez. 1991, p. 02-12. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em 20/02/2008.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O ensino é livresco, mas sem livros. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JUREMA, Ana L. A. (Coord.). *Livro didático: a fala do professor.* Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989 (Programa *Do Sertão ao Cais*).
LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In:* ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola – alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____ & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al. A política do livro didático.* 2 ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

SILVA, Ezequiel T. da. *A produção da leitura na escola – pesquisas X propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, A. C. *et al*. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 31-93.

SOARES, Magda Becker. *O livro didático e a escolarização da leitura.* Entrevista ao programa Salto para o Futuro, 2002. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em 10/01/2009.

SUASSUNA, Lívia. *Ensaios de pedagogia da língua portuguesa.* Recife, Editora Universitária da UFPE, 2006.

IMPLICATURAS, PRESSUPOSIÇÕES E CONTEXTO DINÂMICO NO GÊNERO *CHARGE:* AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA PARA O ENSINO DE LP

Alessandra Magda de Miranda[1]- (PROLING/UFPB)
Aleise Guimarães Carvalho[2] -(PROLING/UFPB)

1. INTRODUÇÃO

Cientes de que o ensino de leitura não deve centrar-se em práticas de decodificação, documentos orientadores da ação docente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1997/1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), ressaltam a importância da leitura ser vista como uma prática social, cujo ensino deve permitir o desenvolvimento da criticidade dos educandos. Neste sentido, tais documentos afirmam que, ao trabalhar com a leitura em sala de aula, o professor deve priorizar o trabalho com a reflexão, centrando-se em práticas que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de compreensão e interpretação do texto.

Deste modo, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba, (RCEM-PB, 2006), na seção destinada à abordagem de conceitos-chave relevantes no contexto das práticas de linguagem, destacam, dentre os fenômenos textuais e enunciativos importantes para a prática pedagógica, os implícitos e, consequentemente, a habilidade de fazer inferências.

Considerando que se pode inferir tanto por pressuposição quanto por implicatura – conceitos que serão abordados ao longo do artigo – e corroborando com os documentos supracitados, acreditamos que a inserção de práticas escolares de natureza semântico-pragmática contribui para o ensino de leitura, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de percepção de informações implícitas nos textos.

Assim, propomo-nos no presente estudo a: 1. Analisar as pressuposições e as implicaturas contidas em quatro *charge*s publicadas na internet no último semestre de 2012; 2. Verificar de que modo as informações implícitas influenciam na compreensão dos referidos textos; 3. Refletir como tais conteúdos podem ser abordados em sala de aula durante o ensino da leitura.

[1] Mestranda em Linguística, na Universidade Federal da Paraíba, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e professora de Língua Portuguesa lotada na Secretária de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB).
[2] Mestranda em Linguística, na Universidade Federal da Paraíba, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e professora de Língua Portuguesa lotada na Secretária de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB).

Sabedores de que o ensino da língua deve ocorrer baseado nos diversos gêneros e que os enunciados expressos em um texto são carregados de informações explícitas e implícitas, escolhemos como *corpus* para nosso estudo 4 *charges,* publicadas na internet, no segundo semestre de 2012. Como se sabe, tal gênero une elementos verbais e não-verbais e é produzido para criticar ou satirizar humoristicamente um determinado acontecimento político, econômico, social ou histórico. Considerando as peculiaridades do gênero, acreditamos que ele pode ajudar o professor na realização do trabalho com inferências durante o ensino da leitura.

Para realização deste estudo, tomaremos como base os princípios da Semântica e da Pragmática, considerando as contribuições teóricas de Ducrot (1987), Ilari e Geraldi (2006), Moura (2006), dentre outros que se dedicam aos estudos sobre pressuposição, implicatura e contextos; bem como as orientações contidas nos documentos oficiais como PCN de Língua Portuguesa (1997/1998), OCEM(2006) e RCEM-PB (2006), além de alguns autores em seus postulados a respeito do ensino da língua, especificamente, do ensino de leitura.

O presente artigo organiza-se em sessões. Assim, na primeira, apresentamos algumas reflexões a respeito do ensino da leitura, do trabalho com inferências (pressuposição e implicatura) e da questão dos contextos (semântico e pragmático); na segunda, realizamos a análise dos textos, seguida de alguns comentários, ressaltando a importância dos implícitos (pressuposições e implicaturas) para a compreensão das charges; na última, encerramos o artigo com algumas reflexões/sugestões de como tais conteúdos podem ser levados à sala de aula.

2. UM POUCO DE TEORIA

2.1. Sobre o ensino da leitura

Ao refletirmos sobre o ensino de leitura, faz-se necessário esclarecer que aqui tal atividade não se associa às práticas centradas na decodificação, pois corroboramos com Antunes (2003, p.64) ao afirmar que ler é uma "atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor".

Em conformidade com o que diz a autora, os PCN de Língua Portuguesa (1998, p.69), na abordagem sobe ensino da leitura, ressaltam que ler não é "extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência". Em outros

termos, podemos dizer que o referido documento postula que o trabalho com a leitura não se reduz ao reconhecimento de palavra e sons, pois está diretamente relacionado com a construção de significados, necessitando, portanto, ser concebido como uma prática que leva à compreensão.

Neste sentido, Lajolo (1982, p.59) assevera que:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se para esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Sob essa perspectiva, percebemos que o ensino de leitura relaciona-se diretamente ao trabalho com a significação (a semântica). Desse modo, ao explorar a leitura em sala de aula, independente da série, o professor deve utilizar-se de estratégias, a partir das quais os alunos possam compreender os diversos significados veiculados no texto.

De acordo com os documentos oficiais anteriormente mencionados, ao trabalhar com a leitura, o professor deve realizar atividades que explorem a capacidade dos alunos de construir expectativas sobre os textos e de confirmar/verificar as hipóteses levantadas e as inferências realizadas ao longo da leitura.

Considerando que as inferências podem ser realizadas por procedimentos distintos, dedicamos a próxima seção à abordagem de dois processos pelos quais podemos inferir sobre um texto: a pressuposição e a implicatura.

2.2. Inferências e contextos: entre a semântica e a pragmática

Conforme apontamos anteriormente, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB, 2006), na seção destinada à abordagem de conceitos-chave importantes no contexto das práticas de linguagem, destacam os *implícitos* como um dos fenômenos textuais e enunciativos que devem ser explorados nas aulas de língua materna. Ao abordar tal temática, o documento enfatiza que os alunos podem fazer inferências tanto a partir do contexto, como a partir do conhecimento prévio. No texto, ainda ressalta-se que as informações implícitas podem ser pressupostas ou subentendidas[3].

A esse respeito, os Referenciais Curriculares para Ensino Médio da Paraíba esclarecem que as informações pressupostas são "ideias não expressas de modo explícito, que decorrem do

[3] Ao longo do nosso artigo, trataremos as informações subentendidas como *Implicaturas*, pois tomaremos como base as nomenclaturas utilizadas por Moura (2006).

sentido de certas palavras ou expressões contidas nas frases" e as subentendidas são "insinuações, não marcadas linguisticamente, contidas em uma frase e ou conjunto de frases" (RCEM-PB, 2006, p.28-29). Considerando as peculiaridades dessas duas maneiras de fazer inferências, passemos a uma breve conceituação de cada uma.

De acordo com Moura (2006), ao analisarmos sentenças, é possível percebermos dois níveis nas informações veiculadas: no primeiro, encontramos o **posto,** "informações num plano literal, ou seja, contidas no próprio sentido das palavras" (MOURA, 2006, p.12); no outro, encontramos "informações que não são afirmadas literalmente, mas inferidas a partir enunciação das sentenças" (MOURA, 2006, p.13), ou seja, encontramos o **pressuposto**.

Para esclarecer tal definição, consideremos a sentença abaixo:

(1) João parou de roer unhas.

Nessa sentença, encontramos as seguintes informações: a primeira é a de que "João não rói mais unhas", informação expressa literalmente na sentença, ou seja, *informação posta.* A partir da enunciação dessa sentença, é possível inferir que "João roía unhas antes" e essa é a informação que foi pressuposta. Tal inferência só pode ser realizada porque, na sentença, existe um elemento linguístico que ativa a pressuposição: o verbo parar.

No que se refere às expressões ativadoras (gatilhos) de pressuposição, de acordo com o autor supracitado, fazem parte desse conjunto: as descrições definidas, os verbos factivos, os verbos implicativos, os verbos de mudança de estado, os iterativos, as expressões temporais e as sentenças clivadas.

Tendo em vista que só o fato de a sentença apresentar alguma expressão que ative uma pressuposição não é o suficiente para que possamos afirmar que uma determinada inferência constitui uma pressuposição, Frege (1892) *apud* Koch (2008, P.47), precursor dos estudos sobre 'posto e pressuposto', aponta dois testes aos quais a informação pressuposta deve resistir: o da negação e o da interrogação. Segundo o autor, ao transformarmos uma sentença em uma negação ou em uma interrogação, a informação pressuposta se mantém inalterada. Considerando o exemplo (1), vejamos se o pressuposto ora apontado resiste a estes dois testes:

Negação de (1): João não parou de roer unhas.

Interrogação de (1): João parou de roer unhas?

Como é possível perceber, tanto negando quanto interrogando a sentença (1), a informação de que *João roía unhas antes* é preservada, comprovando assim que o pressuposto resiste aos testes de negação e de interrogação. Como afirmam Geraldi e Ilari (2006, p.61), "uma oração pressupõe outra quando a *verdade e a falsidade* da primeira tornam inescapável a

verdade da segunda". Complementando a afirmação dos autores, diríamos que não só a verdade e a falsidade, mas também a interrogação da primeira evidencia a verdade da segunda.

Ainda a respeito da pressuposição, segundo Moura (2006, p.17), em alguns casos, para que haja a aceitação/compreensão dos pressupostos de uma sentença é necessário acionar o *conhecimento compartilhado*, que "é formado por um conjunto de proposições[4] que são aceitas tanto pelo falante quanto pelo ouvinte". Tal conhecimento é considerado, portanto, elemento contextual base para o uso dos pressupostos.

Em conformidade com esse autor, o contexto é **dinâmico**, visto que é alterado/construído ao longo da conversação**.** Para esclarecer melhor tal questão, o autor postula: "a ideia então é que os interlocutores assumem que um conjunto de proposições C= {m,p,q,r} são mutuamente aceitas e, além disso, novas proposições {n,t}, podem ser incorporadas a esse conjunto, na medida em que a conversação avança" (Moura, 2006, p.45). Pode-se, então, concluir que, ao longo de uma conversação, ao passo que novas sentenças forem proferidas, o contexto vai sendo alterado de modo que novas pressuposições podem ser incorporadas e outras anuladas.

Em suma, podemos dizer que a pressuposição é uma inferência linguisticamente marcada, porém sua determinação se faz pelo contexto, ou seja, depende tanto do contexto conversacional quanto do conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

No que tange à *implicatura*, Moura (2006, p.13) afirma que se trata de "um tipo de inferência pragmática baseada não no sentido literal das palavras, mas naquilo que o locutor pretendeu transmitir ao interlocutor", o que nos faz entender que esse processo de inferência está diretamente relacionado à intenção do locutor. É por tal fato que Ducrot (1987) afirma que o subentendido (implicatura) relaciona-se ao modo como o sentido de um enunciado será decifrado pelo destinatário.

Ainda a respeito das informações subentendidas (implicaturas), o autor afirma que essas são insinuações presentes numa frase ou num conjunto de frases que não são marcadas linguisticamente. Nos termos de Santos e Trindade (2009, p.25), nesse processo de inferência "não há marcadores linguísticos, e sim lacunas apresentadas a partir do texto que serão preenchidas ou construídas na interlocução". Ou seja, são informações que estão nas entrelinhas do enunciado ou que vão além do que foi dito, o que permite que seja possível que o locutor 'diga algo' que não está explicitamente 'dito' no texto.

[4] O autor denomina *proposição* o conteúdo semântico de uma sentença.

As autoras supracitadas ainda afirmam que esse processo de inferência "depende de um conhecimento que vai além do linguístico: os ouvintes percebem as implicaturas porque conhecem o contexto da enunciação e supõem as intenções dos locutores" (SANTOS & TRINDADE, 2009, p. 26). Assim, um enunciado como:

(2) A porta encontra-se aberta

pode apresentar conotações diferentes dependendo da situação em que foi dito. Imaginemos as seguintes situações:

> A: Em uma sala de aula, um aluno conversa, enquanto um professor explica determinado conteúdo. Se esse professor, então, interrompe sua explicação, dirigindo-se ao aluno que conversa e diz (2), certamente esse enunciado significa a solicitação para que o aluno retire-se da sala.
>
> B: Estando em casa, a filha vai ao quarto da mãe e bate a porta. A mãe simplesmente enuncia (2), essa sentença pode significar tanto a permissão quanto a solicitação/convite para que a filha entre no quarto.

Como é possível perceber, (2) assume sentidos diferentes dependendo do contexto em que ocorre. É por isso que Santos e Trindade (2009, p.26) afirmam que na implicatura há lacunas que são apresentadas a partir do texto e que só podem ser preenchidas/construídas na interlocução. O que implica dizer que, nesse processo de inferência, os significados são concluídos por meio de aspectos extra-textuais, conclusões formadas por cada leitor. Enfim, diferente da pressuposição, a implicatura não é marcada linguisticamente, mas está implícita na enunciação e é ativada pelo contexto pragmático.

3. PROCESSOS INFERENCIAIS E A COMPREENSÃO DE CHARGES

Tendo em vista a existência de diversos gêneros textuais e as especificidades de cada um, neste estudo, tomamos a charge como objeto de nossa pesquisa. Tal gênero consiste em uma produção crítica e artística baseada em um dado momento sócio-histórico-econômico e enquadra-se no grupo dos que fazem uso de recursos linguísticos verbais e visuais.

De acordo com Ferraz (2012, p.111), os chargistas utilizam-se, geralmente, de temas atuais, "o que faz da charge um texto com prazo de validade (...). No entanto, alguns temas podem ser considerados atemporais, devido à recorrência com a qual são veiculados em nossa sociedade". É devido a esta relação com o 'tempo da produção' que, muitas das vezes, ao lermos uma charge, precisamos ativar o conhecimento de mundo (conhecimento extratextual) para podermos compreendê-la.

Com base nesse fato, podemos afirmar que a charge constitui um texto cuja leitura ancora-se num processo de construção de sentidos que vai além do significado das palavras, sendo necessário considerar tanto o que está dito, quanto o que está nas entrelinhas, o que está além do texto.

Conforme essa autora, alguns requisitos são necessários para que o leitor compreenda e interprete tal gênero. São eles:

> Conhecimento do tema explorado; conhecimento e reconhecimento do fato político, econômico ou social, ao qual o texto faz referência; reconhecimento, caso haja, da personalidade representada pelo desenho ou caricatura; capacidade de perceber a constituição do sentido através da relação imagem (não-verbal)/enunciado (verbal); leituras que permitam a percepção do fenômeno da intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outro(s); e reconhecimento, caso haja, do elemento linguístico posto como "gatilho" para a compreensão da parte verbal. (FERRAZ, 2011, p.121-122)

Considerando que o trabalho com esse gênero e com os processos de inferência (pressuposição e implicatura) podem contribuir para o ensino da leitura, vejamos inicialmente como o reconhecimento das inferências influência na compreensão da charge.

Charge 01:

Figura 01: (Enem – AMORIM, 2012)[5]

Nessa charge, dois personagens dialogam a respeito da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir dos elementos visuais (imagens), é possível perceber que se trata de um fiscal de prova e um candidato que está se submetendo ao exame. Considerando que nosso foco é a importância das inferências para a compreensão do texto, vejamos quais informações estão implícitas.

A partir do enunciado **"Ainda não começou?"**, que representa a fala do fiscal, podemos inferir, por pressuposição (pp), que:

[5] Disponível em: http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2012/11/charge-n24576.html

pp1: Existe algo a ser feito;

pp2: Alguém deveria ter começado a fazer algo e não começou;

Ou seja, existe uma prova (o ENEM) – pressuposto de existência - a qual o aluno/candidato deveria ter começado a fazer, mas não começou. Tal pressuposição é ativada pelo advérbio *ainda* que foi utilizado como uma expressão temporal.

As pressuposições podem ser reiteradas ou anuladas no fluxo da conversação, devido à introdução de novas proposições modifica o contexto. Assim, o enunciado **"tô esperando aparecer alguém querendo anular a prova desse ano",** introduzido pelo aluno como resposta à pergunta do fiscal, confirma a informação pressuposta anteriormente e permite que novas inferências sejam realizadas.

A princípio, poderíamos dizer que tal enunciado pressupõe que "a prova desse ano pode ser anulada por alguém", no entanto, a presença do verbo *querer* impede que tal inferência seja realizada, pois alguns termos funcionam como *bloqueios* de pressuposição.

No entanto, a partir desse mesmo enunciado, o leitor, ao ativar seus conhecimentos de mundo, pode inferir por implicatura que "provas de anos anteriores foram anuladas". Para confirmação dessa inferência, basta recordar algumas questões extratextuais como, por exemplo, o fato do exame em questão já ter sido anulado em 2009, devido o vazamento da prova; de, em 2010, ter ocorrido falha na impressão/montagem de algumas provas (as de cor amarela), o que levou a anulação; e, em 2011, ter acontecido o vazamento de algumas questões, que acarretou, novamente, na anulação de parte da prova.

Considerando que a implicatura diz respeito às informações que o leitor pode depreender a partir do que foi dito, podemos ainda inferir que uma das possíveis intenções do locutor tenha sido dizer que, assim como nos anos anteriores, "pode ser que aconteça algo que implique na anulação do ENEM de 2012". Pode-se subentender ainda que, devido às falhas apresentadas em anos anteriores, "o exame está perdendo a credibilidade para os candidatos" ou que "os candidatos não estão levando o exame a sério".

Podemos, portanto, afirmar que uma das finalidades do autor tenha sido chamar a atenção dos órgãos responsáveis pela realização do exame e/ou criticar o desempenho dos mesmos nos anos anteriores, já que a charge em análise foi publicada em outubro de 2012, dias antes da realização do exame.

Como é possível perceber, para conduzirmos os alunos a essa conclusão, faz-se necessário considerar o texto como um todo (elementos verbais e visuais), atentando tanto para as questões pertinentes ao contexto semântico, quanto para as cabíveis ao contexto pragmático,

uma vez que, se tivéssemos analisado os enunciados descontextualizados, não seria possível realizar tantas inferências e, consequentemente, atribuir significação ao texto.

Ressaltamos ainda a importância do texto ser abordado durante o ensino da leitura como uma produção cuja compreensão requer que se considerem tanto os elementos linguísticos, os objetivos de produção, o contexto de circulação, o período de publicação, como as informações compartilhadas, que vão sendo determinadas pelo fluxo conversacional.

Charge 02:

Figura 02: (Seca - ADNAEL, 2012)[6]

No segundo texto, ao realizarmos uma análise dos elementos não-verbais, é possível inferir que a charge em questão tem como personagens um casal da zona rural, que sobrevive da agricultura, oriundos provavelmente da região Nordeste.

Tais conclusões são possíveis devido à significação atribuída a alguns dos elementos que compõem este texto, como: o céu ensolarado, a ausência de nuvens, o solo seco e o cacto, que simbolizam a escassez de chuva, fato comum na região Nordeste; e a casinha de barro, os trajes do casal (roupa simples), a enxada, partes do esqueleto de um boi, que remetem à zona rural se trata de pessoas pertencentes às classes inferiores. A análise permite ao leitor compreender em que contexto os enunciados foram proferidos, ou seja, em que contexto os personagens se encontram no momento.

Partindo desses levantamentos e considerando os elementos verbais, percebemos que a temática abordada nessa charge é a seca no nordeste, problemática que pode ser considerada atemporal, uma vez que remete tanto à situação atual, como a outros momentos nos quais a referida população passou por grandes períodos de estiagem.

[6] Disponível em: http://adnael.nafoto.net/photo20121031174215.html

No que diz respeito às informações postas e pressupostas, na segunda charge, a partir do enunciado do primeiro balão, **"Sonda descobre evidências da existência de água em Marte!"**, podemos dizer que no nível do posto, tem-se "a descoberta de evidências da existência de água em Marte", e no nível do pressuposto:

pp1: Existe uma sonda que investiga/busca a existência de água em Marte;

pp2: Não eram conhecidas evidências da existência de água em marte.

A pp1 consiste num pressuposto de existência e a pp2 é ativada pelo verbo factivo *descobrir*, que sugere que só se descobre algo que existe e que não é/era conhecido até o momento da descoberta. Tal informação, por sua vez, leva o leitor a subentender que se há evidência, implicita que "existe água em marte".

Com a inserção de uma nova proposição, **"Oxe, manda essa bichinha pra cá"**, percebemos que a informação veiculada nas duas sentenças faz parte do conhecimento compartilhado dos dois personagens, de modo que as informações pressupostas não são alteradas e o leitor é levado a realizar novas inferências. Por exemplo, o verbo *mandar* utilizado com o sentido de *enviar*, permite que se pressuponha que:

pp3: Os personagens do textos em questão não possuem o instrumento (a sonda) que possibilita que evidências da existência de água, na região, sejam encontradas.

Ainda é possível inferir, por implicatura, que "o casal (representado no texto) está à procura de água" ou que os personagens da referida situação "têm interesse em um equipamento que os ajude na busca pela água" ou então que "eles sofrem com a falta de chuva (estiagem) e, por isso, necessitam de um equipamento que os ajude a encontrar água na região".

Com base nessa análise, evidenciamos a necessidade de o professor de língua materna trabalhar com inferências, durante as atividades de leitura de textos, induzindo o aluno a perceber a necessidade de considerar o texto como um todo, composto por imagens e palavras, cuja compreensão só é possível a partir do momento em que elementos linguísticos e extralinguísticos são igualmente considerados e analisados, como ocorre na charge 03.

Charge 03:

Figura 03: (Vem vindo mais um com cara de indeciso - DUKE, 2012)[7]

Considerando inicialmente os elementos verbais dessa charge, temos o enunciado **"Prepare-se!!! Vem vindo mais um com cara de indeciso!!!"**. A partir da expressão *mais um* é possível inferir, por pressuposição, que

pp1: Existem pessoas com cara de indecisas;

pp2: Já vieram (passaram por aquele lugar) outras pessoas com cara de indecisas.

Analisando o texto como um todo, é possível perceber que essa charge tem como temática a política / as eleições. Tendo em vista tal fato, é possível inferir por implicatura que "o alvo dos políticos são as pessoas/eleitores indecisas" e que "muitos eleitores indecisos já foram 'pegos' pelos políticos". Assim, a partir do nosso conhecimento de mundo, é possível subentender que, nesse texto, a corda e a marreta, que servem para 'amarrar' e 'calar' os eleitores, representam, metaforicamente, a compra de votos que ocorre no período das eleições.

Desse modo, pode-se dizer que a intenção do chargista tenha sido tanto criticar os políticos, por se aproveitar dos eleitores indecisos; como alertar os eleitores sobre a conduta

[7] Disponível em: http://www.formadoresdeopiniao.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19938:vem-vindo-mais-um-com-cara-de-indeciso&catid=52:charges&Itemid=127

dos possíveis representantes da população. Conclusão a qual só se chega quando analisamos a intersecção dos elementos verbais e visuais que compõem o texto e com a ativação dos conhecimentos extralinguísticos que nos permitem levantar hipóteses a respeito das pretensões chargista ao abordar a temática em questão.

Charge 04:

Figura 04: (Fugindo da violência no trânsito - PATER, 2012)[8]

Nessa charge, temos dois personagens, um encontra-se na cobertura e o outro no último andar de um mesmo prédio, o mais alto em relação aos edifícios vizinhos. Na situação em questão, o personagem que está no último andar do prédio pergunta ao outro:

A: **O que você está fazendo aí em cima?**

E ele responde:

B: **Fugindo da violência no trânsito...**

A partir desses dois enunciados é possível inferir por pressuposição que:

pp1: Existe violência no trânsito.

pp2: Algumas pessoas temem a violência no trânsito e, por isso, fogem da mesma.

O pp1 trata-se de um pressuposto de existência que é ativado pela expressão definida *violência no trânsito.* Já o pp2 é ativado pelo verbo *fugir*, pois quem foge, foge de algo que existe e que não gosta, não agrada.

[8] Disponível em: http://www.formadoresdeopiniao.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20345:fugindo-da-violencia-no-transito&catid=52:charges&Itemid=127

Por implicatura, podemos inferir que “algumas pessoas buscam estratégias para fugir da violência no trânsito” e que, neste caso, um dos personagens resolveu ir para a cobertura do prédio para fugir desta violência.

Continuando o diálogo:

A: **Mas, precisa subir no telhado?**

B: **Meu amigo, você não imagina o que os motoristas bêbados estão fazendo por aí nos finais de semana!**

Com base nesses enunciados, pressupõe-se que:

pp3: Existem pessoas bêbadas (motoristas) no trânsito;

pp4: Motoristas bêbados fazem algo no trânsito nos finais de semana.

Como é possível perceber, a introdução de novas proposições serve para reafirmar as pressuposições iniciais de que existe violência no trânsito e que algumas pessoas temem tal violência e fogem dela, além de introduzir novas pressuposições.

Considerando as proposições em questão, ao observarmos a ‘fala’ de A, é possível perceber que o fato em questão faz parte do conhecimento compartilhado dos indivíduos, uma vez que as proposições são aceitas como verdadeiras tanto pelo locutor como pelo interlocutor.

Por implicatura, é possível inferir que “a situação retratada na charge ocorre em um final de semana” e que “a violência no trânsito é maior nesse período”, que “os motoristas bêbados são causadores de desastres no trânsito, principalmente, nos finais de semana” e “que algumas pessoas se assustam com o que o que os motoristas bêbados causam no trânsito e, por isso, buscam refugiar-se/manter-se distante do trânsito”.

Como nos outros textos, é possível evidenciar que o processo de leitura e interpretação da charge requer que o texto seja considerado como um todo, um conjunto, no qual a intersecção entre elementos verbais e visuais é imprescindível para se chegar à compreensão.

Cientes de que a habilidade de inferir a respeito das informações veiculadas nos textos não se restringe à charge, mas ao contrário, é necessária para a interpretação e apreensão dos sentidos de textos diversos, a análise empreendida nos permite perceber que, ao trabalhar com inferências, sejam elas por pressuposição ou por implicatura, o professor levará o aluno a perceber que as informações veiculadas em um texto não são do mesmo nível. Enquanto umas informações decorrem de elementos linguísticos constituindo, portanto, uma informação indiscutível tanto para o falante como para o ouvinte, em outras, o falante pode esconder-se por trás das palavras deixando para o ouvinte a autonomia de chegar a conclusões diversas e de responsabilizar-se pelas mesmas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado no início deste texto, nossa pretensão inicial foi, ao analisar pressuposições e implicaturas contidas em charges, verificar a influência dessas inferências na compreensão do texto e refletir a respeito da aplicação de tais conteúdos em sala de aula.

Mediante o exposto, é possível perceber que, sendo um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa desenvolver nos alunos a habilidade de fazer inferências, o trabalho com pressuposição e implicatura deve ser realizado ao longo da formação dos educandos, uma vez que contribui bastante para o ensino da leitura.

Considerando que o ensino de Língua Materna deve basear-se nos diversos gêneros que circulam socialmente, a análise realizada comprovou que a compreensão do gênero *charge* requer do leitor a capacidade de apreender não apenas os elementos linguísticos, mas também os elementos extralinguísticos. Além disso, é importante que o aluno seja levado a perceber tanto o que está no nível do posto, quanto as informações que se encontram nas entrelinhas e que podem ser acionadas pelo acréscimo de novas informações ao longo do texto e pelos conhecimentos de mundo do indivíduo.

Como buscamos demonstrar na análise, ao trabalhar com processos inferenciais utilizando o gênero charge, o professor pode tanto partir da análise do texto não verbal e depois abordar o texto verbal, como fazer o oposto. O que é, de fato, imprescindível é que o aluno seja conduzido a perceber que, na charge, texto e imagem se completam, são interdependentes. Além disso, faz-se necessário, em alguns casos, ativar questões pertinentes ao conhecimento de mundo, ao contexto de circulação do texto, ao período de publicação, aos objetivos/intenções (possíveis) do autor do texto, para que o sentido do texto seja apreendido/compreendido/interpretado.

Enfim, ao analisarmos as charges, foi possível verificar que, realmente, os requisitos apontados por Ferraz (2012), aos quais nos referimos no início da seção de análise de algumas questões, são essenciais para a compreensão e interpretação da charge.

Embora tenhamos utilizado, neste artigo, charges de um mesmo período (segundo semestre de 2012), o trabalho com textos de períodos diferentes pode auxiliar os alunos a compreender que, em alguns casos, a compreensão do texto requer a ativação de informações

do contexto pragmático e, em outros, as informações presentes/evocadas no/pelo contexto dinâmico (semântico) são suficientes para que o leitor compreenda o texto.

Enfim, encerramos tais reflexões com a certeza de que a charge pode auxiliar o professor no ensino de leitura e no trabalho com inferências, basta o educador realizar a inserção de tal gênero em suas aulas e explorá-lo, considerando os requisitos anteriormente apontados.

5. REFERENCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC/SEB, 2006. (volume 1)

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: PONTES, 1987.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge. In: PEREIRA, Regina Celi Mende (org.). *A didatização de gêneros no contexto de formação continuada.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. P.95-124.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. As marcas linguísticas da argumentação. In: ____. *Argumentação e linguagem*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 33-158.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p.51-62.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *Significação e contexto*: uma introdução a questões de semântica e pragmática. 3ª ed. - Florianópolis: Editora Insular, 2006.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Coordenadoria de Ensino Médio: *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenadora Geral). João Pessoa, 2006.

SANTOS, Maria Leonor Maia; TRINDADE, Mônica Mano. Semântica. In: Aldrigue, Ana Cristina de Sousa; Faria, Evangelina Maria Brito. (Org.). *LINGUAGENS: USOS E REFLEXÕES*. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, v. 5, p. 11-70.

INFERÊNCIAS SEMÂNTICO-PRAGMÁTICAS MOBILIZADAS NA LEITURA DOS GÊNEROS DE HUMOR NAS PROVAS DE ENEM

Sayonara Abrantes de Oliveira[1] (PROLING/UFPB/IFPB)
Danielle Rodrigues Pereira Veloso[2] (PROLING/UFPB)
Thereza Shopia Jácome[3] (PROLING/UFPB)

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar as questões de provas do ENEM - 2012 visando reconhecer sob qual perspectiva os gêneros de humor são explorados nas questões, vislumbrando os embricamentos semânticos e pragmáticos neles contidos, para identificar a perspectiva de leitura adotada na avaliação da capacidade de compreensão do aluno egresso do Ensino Médio. Parte-se do pressuposto de que a leitura de gêneros humorísticos requer habilidades de leitura específicas devido à complexidade da construção dos significados dos mesmos, o caráter multimodal e atravessamento dos fenômenos semânticos e pragmáticos, como também, a constituição originalmente ambígua da língua. Nesse limiar, ler o humor e compreendê-lo exige do leitor uma interação efetiva com os contextos, tanto do universo semântico, quanto do pragmático, nos quais o reconhecimento do humor, segundo Magalhães (2010) e Possenti (1998, 2010) constituem o termômetro indicador da compreensão destes universos significativos entrecruzados no texto. Reconhecendo a complexidade desses gêneros, são fundamentais as ações educacionais nas quais os alunos sejam capazes de reconhecer o conteúdo comunicativo posto no texto e as relações estabelecidas no plano do linguístico e desses com o conhecimento de mundo através de inferências. Como base teórica, são estabelecidos diálogos com Bakhtin (2003, 2006), Brait (2012), Marcuschi (2008) e Ramos (2012) para estabelecer a caracterização dos gêneros de humor; em Raskin apud Magalhães (2010) e Possenti (1998, 2010) na perspectiva das teorias do humor e suas contribuições para o desenvolvimento da compreensão; em Ilari (2000, 1997), Moura (2006), Koch e Elias (2011), Koch (2011), Geraldi (1984), Ferraz (2011), serão discutidos os aspectos semânticos e pragmáticos mobilizados durante as inferências, os processos referenciais, ou seja, as relações de significação. Enfim, a partir da análise das questões elaboradas, através dos gêneros humorísticos, na referida prova, são discutidas relações pertinentes à capacidade de ler e compreender propostas pela avaliação.

PALAVRAS – CHAVE: Leitura. Gêneros humorísticos. Inferências.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar sob qual perspectiva os gêneros de humor são explorados nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) vislumbrando reconhecer os embricamentos semântico-pragmáticos contidos na elaboração e resolução das questões, como também, identificar a perspectiva de leitura adotada na avaliação da capacidade de compreensão do aluno egresso do Ensino Médio. Essa inquietação surgiu a partir da visualização de

[1] sayonara_abrantes@hotmail.com
[2] danielleletras2@hotmail.com
[3] jacomethereza@gmail.com

permanentes reclamações de alunos egressos do Ensino Médio que, ao se submeterem ao referido exame, sentem grande dificuldade em compreender as questões lá propostas. A partir de então, buscamos analisar que aspectos fazem parte de sua constituição e que não foram apropriados pelos alunos no decorrer de sua formação.

Neste sentido, reconhecemos incialmente que o Enem explora aspectos da capacidade leitora que ainda não foram devidamente explorados pela escola, sobretudo aqueles relacionados ao desenvolvimento de inferências.

Com base no exposto, apresentaremos a análise de algumas questões do ENEM – 2012, destacando esses aspectos e comparando o mesmo com as relações inferenciais necessárias à compreensão dos textos, sobretudo daqueles que agregam os elementos constitutivos do humor.

A análise visa discutir esses aspectos elencados na tríade leitura-humor-inferências com o intuito de demonstrar a importância de se dar-lhes o lugar devido no cotidiano escolar do Ensino Médio.

2 PERCEPÇÕES INICIAIS: LEITURA, HUMOR E INFERÊNCIAS

Por muitas décadas a discussão sobre o ensino de leitura foi muito limitada aos aspectos da aquisição ou aos níveis do ensino fundamental. Talvez, esse fato tenha ocorrido pela convicção expressa nos documentos norteadores do ensino levando a crença de que, ao chegar ao Ensino Médio, o aluno já dispunha de uma capacidade de leitura suficientemente desenvolvida para lidar com as exigências que o nível requer.

Outro ponto que sempre circundou as discussões acerca da leitura foi em relação ao seu acesso, ou seja, as políticas educacionais voltaram-se a prover meios que garantissem o acesso dos alunos a portadores textuais diversos, por meio de projetos como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD[4] e o Programa Nacional do Livro Didático no Ensino Médio – PNLDEM. Além desses, outros vieram como complementares como a distribuição de livros de literatura infantil e juvenil nas escolas públicas brasileiras. Ocorreu, ainda, a partir de 2005,

[4] Segundo o FNDE, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio iniciou-se em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE e visa a universalização de livros. A princípio foram atendidos mais de 1 milhão de educandos da 1ª série do Ensino Médio nas regiões Norte e Nordeste, em 2005. Já em 2006 foram adquiridos 7,2 milhões de volumes, para serem utilizados em 2007, por 6,9 milhões de educandos, ficando 300 mil exemplares para compor a chamada reserva técnica. Já em 2008, foram incluídas as disciplinas de geografia e física para serem utilizadas em 2009, completando assim, segundo o Ministério da Educação, a universalização do atendimento do ensino médio. Foram investidos R$ 221 milhões. Em 2011, ocorreu um investimento de R$ 140,6 mil reais, foram distribuídos 14,1 milhões de livros, atendendo 5 milhões de alunos. (BRASIL, 2013)

uma maciça propaganda para que a população brasileira buscasse desenvolver o hábito de leitura.

Diante de todo esse aparato de textos com livre acesso aos alunos acreditava-se que haveria um incremento no nível educacional ou, pelo menos, cultural dos alunos brasileiros. No entanto, o que se verifica é uma defasagem significativa no que diz respeito à leitura, visto que, embora tenha crescido o número de brasileiros "alfabetizados", é ainda maior o número leitores não proficientes.

Kleiman (1998, p. 65-66) define o leitor proficiente como aquele que é

> ... capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para, assim, chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco da reflexão consciente. Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Analisando o exposto, estamos trazendo a baila à discussão de que na percepção de leitura de adotamos não ocorre a eliminação de aspectos fundamentais para a compreensão tanto de aspectos textuais quanto discursivos, visto que tomamos como base a relação interativa da tríade autor-leitor-texto.

Por esse delineamento, assumimos a concepção de leitura como disposta por Koch (2011), na qual consiste em

> ... 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, 2011, p. 11)

Refletindo sobre a visão apresentada, destacamos os aspectos, que ao nosso ver, são fundamentais para o desenvolvimento desta atividade delimitada como "altamente complexa de produção de sentidos": o sistema da língua, a interação com textos, a capacidade de mobilizar uma gama de conhecimentos para produzir sentidos.

Nota-se nesta concepção de leitura que nenhum elemento é sobreposto a outro como mais ou menos importante. Por outro lado, é dada a cada um dos agentes o seu devido valor.

A esse respeito, retomamos Santos e Mendonça (2007) que, ao discutir a relação entre alfabetização e letramento, nos alerta para o fato de que o estudo do sistema linguístico foi e continua a ser imprescindível para o desenvolvimento da leitura, haja vista que mesmo o

convívio intenso com textos que circulam nas mais diversas esferas da sociedade não é capaz de garantir que os alunos se apropriem da escrita alfabética e acrescentam que isso ocorre "... uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita" (2007, p.18).

Concordamos, ainda, com a percepção de que

> Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético. (Santos; Mendonça, 2007, p. 19)

Rojo (2009, p. 10) corrobora com esta visão ao afirmar:

> ... para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto; contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Todos os aspectos até agora elencados nos dão subsídios para defender a inserção de dois pilares a serem trabalhados na sala de aula visando ao desenvolvimento da capacidade leitora: o humor e as inferências. Trata-se de visualizá-los sob o prisma da possibilidade pedagógica, visto que ambos dispõem de aspectos fundamentais para além da apropriação do sistema da língua, sobretudo para o desenvolvimento de habilidades através das quais o leitor instituirá suas próprias estratégias de leitura em quaisquer contextos atravessados pela linguagem.

Marcuschi (2008) acrescenta que a compreensão do texto se dá por meio da construção de sentidos intermediada por atividades inferenciais, nas quais cabe ao leitor desenvolver habilidades que o direcionem para dentro e fora do texto, mas não de forma desorientada, pois "... o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio".

Com esse raciocínio, acreditamos que

> (...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e a inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Assumimos, neste ensejo, a visão de Marcuschi (2008) de que ler é compreender e, para aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 41) (doravante PCNs),

> **Formar um leitor competente** supõe formar alguém que **compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos**; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos ao texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.[5]

A partir do exposto pelos PCNs (1998) adentramos a discussão acerca do gênero de humor, fortemente marcado nas provas do ENEM, com o intuito de destacar os aspectos constitutivos do mesmo e sua importância para o desenvolvimento de habilidades inferenciais, tanto do universo semântico quanto pragmático.

Uma grande confusão existente sobre os gêneros de humor diz respeito a falsa impressão de que exigem um nível de leitura menos exigente, pelo fato de agregar conteúdo linguístico e semiótico. No entanto, acreditamos tratar-se de gêneros de alta complexidade além de ricos em possibilidades pedagógicas ao passo que exige do leitor a praticar de estratégias inferenciais.

Ao discutir os gêneros de humor, partimos do pressuposto de que a leitura desses gêneros requer do leitor habilidades específicas devido dispor de grande complexidade na construção dos sentidos dos mesmos, ao seu caráter multissemiótico, pelos atravessamentos dos fenômenos semânticos e pragmáticos constitutivos, pela própria constituição originalmente ambígua da língua e, por todos esses aspectos, da exigência de capacidades inferenciais.

Para Marcuschi (2008, p. 249), "... as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica" (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Fazendo uma ponte entre inferências e textos de humor, ressaltamos que se caracterizam como ricas possibilidades para o desenvolvimento de inferências, visto que carregam

[5] Grifo nosso.

significativa carga de fenômenos textuais e discursivos na construção da significação, constituindo-se desafios cognitivos para os leitores.

Isso ocorre pela dinâmica dos textos de humor, cuja explicação requer um mergulho nas teorias do humor, em Raskin (1985) e Veatch (1998), além de contribuições de Possenti (1988), Rosas (2003), dentre outros.

Para explicar a construção do humor, recorremos a Teoria do Humor Verbal, de Victor Raskin (1985), na qual o fenômeno do humor é explicado a partir da concepção de que esse ocorre devido a constituição de um gatilho, ou seja, o leitor é levado a perceber os diversos scripts que constroem o texto e, a chegada ao script correto é que determina o riso, a efetivação do humor, o gatilho

Para melhor compreensão, buscamos em Rosas (2003) a explicação para a concepção de script:

> ...feixe de informações sobre um determinado assunto ou situação, como rotinas consagradas e modos difundidos de realizar atividades, consistindo numa estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite saber como o mundo se organiza e funciona. Tais informações apresentam-se em sequências tipicamente estereotipadas, predeterminadas, e, como tais, além de serem objetos cognitivos, os scripts estão intimamente relacionados a itens lexicais e podem ser por eles evocados. (ROSAS, 2003, p. 140)

Fica evidente que a concepção de script de Raskin estabelece o estudo do humor aos elementos verbais, fato pelo qual, posteriormente, Veacth (1998), em A teoria do Humor amplia a teoria de seu antecessor, acrescentando-lhe aspectos pertinentes e capazes, segundo o mesmo, de explicar o funcionamento do humor em todas as manifestações da linguagem, seja ela verbal ou não verbal.

Magalhães (2010, p. 33) explicita em relação a Veatch (1998):

> O linguista organiza e nomeia os scripts de Raskin, os quais considera condições de produção, avançando assim a teoria raskiniana. Essas condições são: (a) Normalidade (N) – script um da teoria de Raskin - , (b) Violação (V) – segundo script da teoria de Raskin – e (c) Simultaneidade (S) – sobreposição simultânea dos scripts. Essas condições, segundo Veatch, individualmente necessárias e conjuntamente suficientes descrevem um estado subjetivo de absurdidade emocional, porque uma situação é percebida como normal, mas simultaneamente alguma crença ou algum princípio moral subjetivo, que deve ser respeitado como ele espera é violado.

A referência às contribuições de Veacth (1998) torna-se fundamental para o nosso trabalho visto que os textos a serem analisados nas provas do ENEM agregam tanto aspectos

do humor verbal, como tratado em Raskin (1985) como recorre a ampliação ao universo multissemiótico visualizado em Veatch (1998).

Ferraz (2012, p. 99), chama a atenção sobre a importância dos estudos linguísticos do humor, sobretudo nas áreas da Semântica e da Pragmática, conforme expresso pela Teoria do Humor Verbal de Raskin (1985), pelo fato de tais áreas tratarem de aspectos conceituais como pressuposição, implicações, implicaturas, atos de fala, inferências, estratégias conversacionais e mundos possíveis; temáticas fundamentais à compreensão dos mecanismos do humor e o desenvolvimento da capacidade leitora.

Ainda com relação aos gêneros de humor Possenti (1998) em "Os humores da língua" ratifica a importância do trabalho com esses textos na sala de aula justificando tratarem-se de gêneros que possuem característica desafiadora ao passo que requerem que o leitor acione fatores linguísticos e contextuais para a apreensão do efeito de humor, pois, "... se tal efeito não se produz, não é 'sacado', pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda" (POSSENTI, 1998, p. 52).

Nesse limiar, Magalhães (2010) e Possenti (1998, 2010) enfatizam o humor como termômetro indicador da compreensão dos universos significativos entrecruzados no texto. pelos fatores elencados, percebemos que são fundamentais às ações educacionais nas quais os alunos sejam capazes de reconhecer o conteúdo comunicativo posto no texto e as relações estabelecidas no plano do linguístico e desses com o conhecimento de mundo através de inferências.

Enfim, os alunos são colocados diante de textos de humor que "...podem até permitir mais de uma leitura, mas frequentemente impõem só uma e geralmente impedem uma leitura qualquer" (POSSENTI, 1988, p. 78) e, por estas características, são gêneros textuais que "... do leitor exige-se a leitura do que não está dito, que se decodifiquem os subtendidos, o que não implica simples tentativas de apreender o que o locutor diz, mas o que ele pretende dizer o que diz" (FERRAZ, 2012, p. 114).

A partir de tudo o que foi expresso, reafirmamos a importância do estudo de textos de humor na escola. No entanto, o nosso questionamento inicial se refaz: estão prontos os alunos egressos do ensino médio para a compreensão de aspectos tão complexos no desenvolvimento da prova do ENEM? A escola tem preparado os alunos para o desafio de lidar com gêneros textuais complexos e que exijam a interrelação de conhecimentos e habilidades de níveis diversos? Enfim, buscaremos, a partir de agora, discutir algumas das questões propostas pelo referido exame, destacando os aspectos por elas exigidos do ponto de vista inferencial.

2 INFERÊNCIAS SEMÂNTICO-PRAGMÁTICAS MOBILIZADAS NA LEITURA DOS GÊNEROS DE HUMOR NAS PROVAS DE ENEM

Antes de iniciarmos a análise do recorte do corpus, gostaríamos de deixar claro não ser o intuito, neste artigo, defender um ensino de leitura no nível médio fundamentado apenas em situações metalinguísticas, cuja base encontra-se no estudo sistemático da própria língua.

Muito pelo contrário, advogamos pela necessidade de que a escola precisa ampliar seus horizontes, principalmente no Ensino Médio, de modo a buscar prover condições para que esses alunos sejam, efetivamente, leitores.

Diante do quadro teórico apresentado, advogamos que são os gêneros de humor e o direcionamento para a compreensão dos processos inferenciais suportes fundamentais para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas de leitura. No entanto, reafirmamos a necessidade de uma prática pedagógica orientada, mediadora, visto que somente pela interação o aluno do ensino médio não terá condições suficientes para apropriar-se de todos os recursos linguísticos e semióticos constitutivos do gênero em questão.

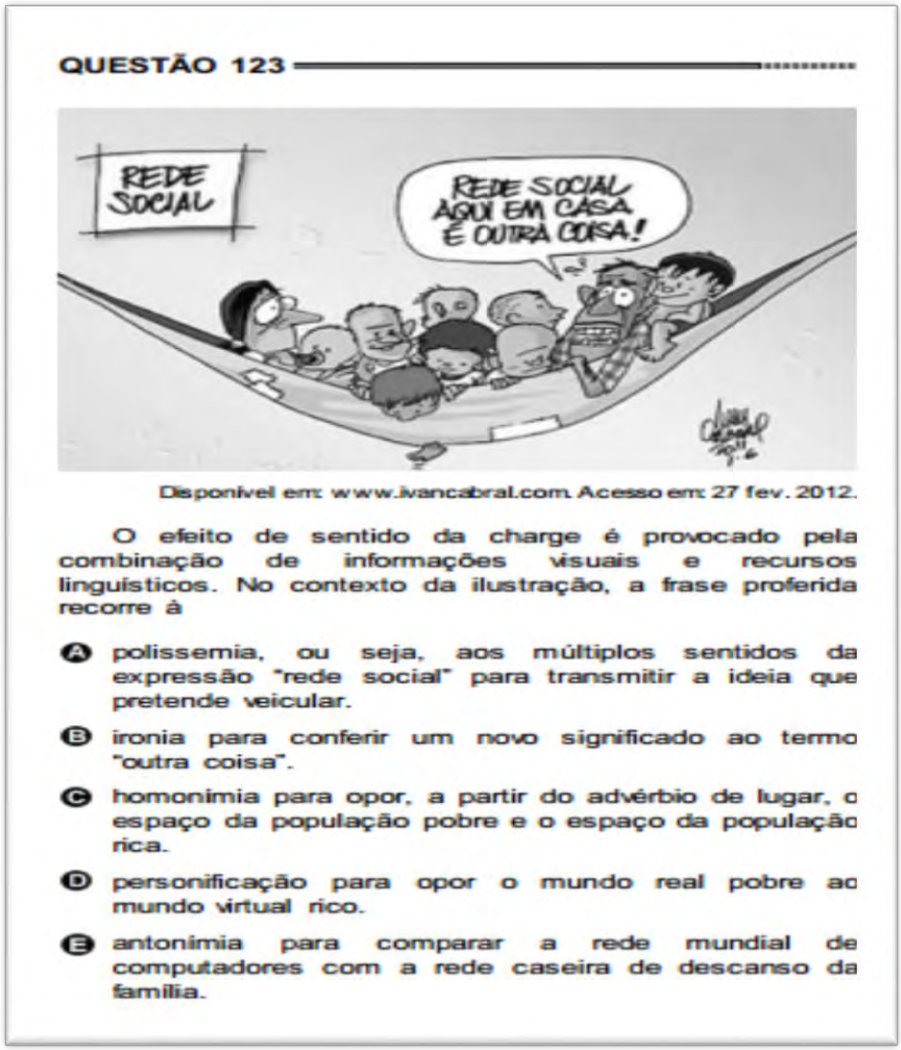
A esse respeito, Lajolo (1982, p. 59), nos chama a atenção para a complexidade do ato de ler, asseverando que

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a **partir do texto**, ser capaz de **atribuir-lhe significação**, conseguir **relacioná-lo a todos os outros textos significativos** para cada um, **reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia** e, dono da própria verdade, **entregar-se** a essa leitura, ou **rebelar-se** contra ela, propondo outra não prevista[6].

A partir do que Lajolo apresenta, percebemos que o ato de ler envolve a compreensão do código escrito, a relação de significação por ele estabelecida e que só ocorre se o leitor for capaz de estabelecer as relações necessárias com outros textos, com os conhecimentos de mundo de modo a identificar os sentidos pretendidos pelo autor. Neste momento, adotamos a visão de que, embora o aluno possa rebelar-se à outras compreensões, ele terá que refutar as muitas possibilidades por tratar-se de uma prova objetiva e, desta forma, há a indicação dos sentidos possíveis a serem preservados.

[6] Grifo nosso.

Passaremos a analisar os aspectos discutidos nas questões propostas pelo ENEM 2012.



QUESTÃO 123

Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 27 fev. 2012.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

A) polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão "rede social" para transmitir a ideia que pretende veicular.

B) ironia para conferir um novo significado ao termo "outra coisa".

C) homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.

D) personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.

E) antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

Figura 1: ENEM / 2012
Fonte: http://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2013/03/Enem_2012_dia2_CINZA.pdf

Observando a questão proposta, percebemos que a mesma foi construída a partir de uma charge com base na temática que predomina em toda a prova, cuja discussão se dá em torno dos aspectos da "rede social".

Já no enunciado, percebemos que o elaborador assume uma concepção de leitura enquanto interação, ou seja, ao admitir que a construção dos efeitos de sentido ocorre pela relação entre aspectos linguísticos e semióticos, além de que sinaliza a necessidade de o leitor retomar conhecimentos de mundo pela expressão "no contexto da ilustração". Verifica-se, neste sentido, que o leitor deve recorrer tanto aos aspectos inerentes ao texto quanto aos contextuais para estabelecer as relações inferenciais pelos contextos semântico e pragmático.

A esse respeito, Fulgêncio e Liberato (2003, p. 27) asseveram que:

> A obtenção de informação através da linguagem não se faz pela compreensão de cada elemento individual (...) o significado não é computado somente através dos elementos explícitos (...) no processo de comunicação através da linguagem é necessário que o leitor (ou ouvinte) acrescente ao texto uma série de conhecimentos que ele mesmo já possui, de forma a poder estabelecer uma ligação ou uma ponte entre os elementos linguísticos realmente presentes, integrando as informações, e dando coerência ao enunciado. Para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações, lendo nas entrelinhas. Para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender a mensagem.

Compreendendo o exposto, percebemos que a questão é complexa visto que requer do aluno a realização de inferências em níveis diferenciados. A partir da leitura, o leitor mobiliza dois scripts imediatos: o primeiro que retoma a concepção de rede social, enquanto um meio de divulgação eletrônica e convívio social; e, a segunda, a visão da "rede" como objeto de descanso compartilhado por um grande grupo, e, por tal, social. O primeiro sentido é construído pela retomada de conhecimentos prévios, já o segundo, pela retomada do conteúdo impresso na materialidade semiótica.

É necessário, ainda, que o aluno mobilize conhecimentos sobre o código linguístico de modo a retomar a compreensão do aspecto polissêmico da língua. Somente através destes embricamento é que será capaz de perceber o humor, cujo gatilho consiste na quebra da expectativa no leitor.

No entanto, salientamos que esse aluno/leitor necessita trazer em sua bagagem um vasto conhecimento de mundo, pois, caso não seja conhecedor das duas possibilidades de construção de sentidos mobilizadas na charge, também não chegará aos scripts, ao gatilho do humor e, tampouco, à compreensão da questão proposta.

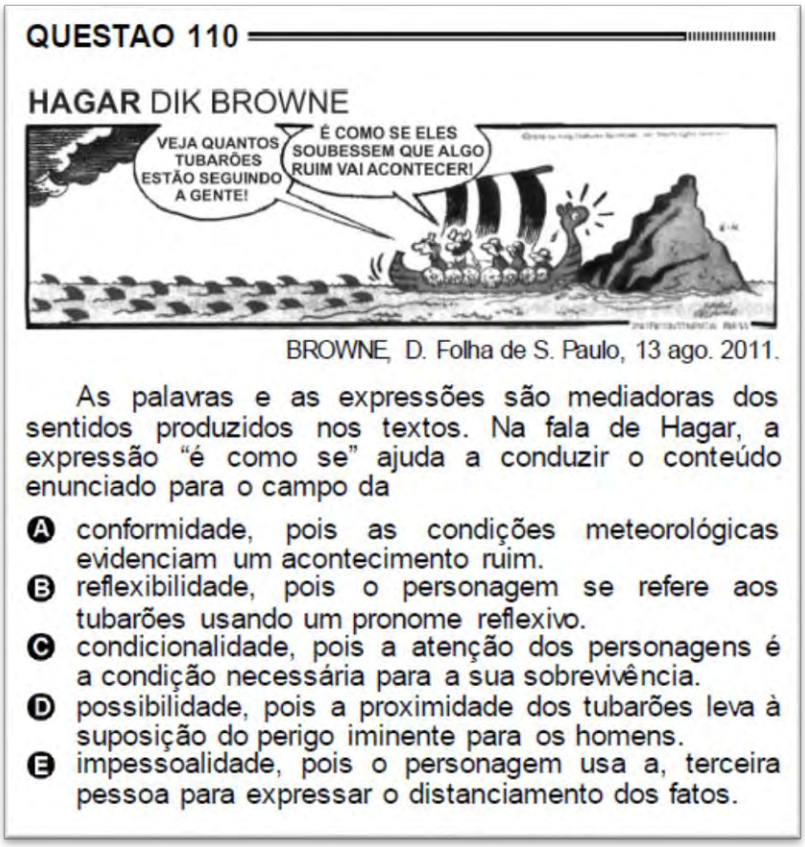
A esse respeito, Roncarati (2010, p. 51) esclarece:

> Quando o significado da referência é implícito, a interpretação passa a depender de processos inferenciais que se apoiam no saber partilhado. Por vezes, a recuperação do sentido referencial pode tornar-se impraticável, caso em que o interlocutor não consegue acessar e ativar, em sua memória, os esquemas conceituais implícitos no texto, ou parte deles, condição *sine qua non* para a ativação de operações inferenciais.

Por esse direcionamento, percebemos a necessidade de ampliar os estudos dos aspectos de significação e a disponibilização de ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento de inferências, visto que, ao se deparar com a prova do ENEM o aluno necessitará de todos estes aspectos para ter um bom desempenho.

Além do elemento apontado, é visto nas alternativas apresentadas na questão a importância de que o aluno compreenda o funcionamento de fenômenos como ironia, ambiguidade, hiponímia, antonímia e sinonímia. Assim, defendemos a importância de uma prática educativa na qual os fenômenos envolvidos na construção da significação sejam, efetivamente, levados ao contexto escolar de forma interativa, dialógica e reflexiva.

Outro exemplo pode ser visualizado na questão de número 110 da mesma atividade avaliativa.



QUESTAO 110

HAGAR DIK BROWNE

BROWNE, D. Folha de S. Paulo, 13 ago. 2011.

As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão "é como se" ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da

A conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.
B reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.
C condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.
D possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.
E impessoalidade, pois o personagem usa a, terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

Figura 2: ENEM / 2012
Fonte: http://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2013/03/Enem_2012_dia2_CINZA.pdf

Analisamos a questão apresentada com base na visão de Possenti (1990, 1991) que defende o fato de, enquanto leitores, não se poder dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas, por meio da percepção dos implícitos, é capaz de dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, podem haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto.

Fica claro, por meio da análise da questão, a necessidade de investimento no estudo dos aspectos lexicais, principalmente para que o aluno compreenda que os sentidos não podem ser

construídos apenas com base no contexto pragmática, mas pelas indicações do contexto semântico.

A esse respeito, Antunes (2012, p. 24) deixa claro que

> ... falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pitas de coerência. Evidentemente, isso implica ver o componente lexical em suas dimensões morfológica e semântica.

Fazendo um contraponto entre o que é percebido na tirinha que compõe a questão e o apresentado por Antunes através do qual percebemos na prova do ENEM há um novo direcionamento caracterizado por questões de base epilinguística e que exigem do leitor a mobilização reflexiva da própria língua e não somente a identificação de conceitos gramaticais, tampouco a leitura aleatória.

Por fim, fica evidente que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passa a frente do próprio ensino, sendo exigido do aluno competências de a escola de Ensino Fundamental e Médio ainda não deram contra de investir para o seu desenvolvimento.

As reflexões aqui devem ser encaradas não como uma crítica ao ENEM ou ao ensino, sobretudo como um alerta para que os próprios educadores tomem posse da responsabilidade que lhes é divida no que tange ao ensino da língua materna. Não nos cabe o ensino da reprodução de saberes para aquele que leve o educando a mergulhar no mundo das significações e construir sentidos possíveis a cada contexto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prova do ENEM, por meio da inserção de textos humorísticos, adquire um caráter interativo que nos leva a advogar que, devido ospropósitos linguísticos que estabelecem o texto de humor, diante de uma orientação de leitura com base discursiva, esses promovem situações cognitivas significativas para a aprendizagem e, por tal, demonstram grande complexidade.

A análise permitiu-nos perceber que a partir do momento em que o aluno reconhece “as pistas” inerentes à construção linguística que será capaz de mobilizar mecanismos cognitivos, físicos e processuais, voltando-se a uma leitura efetiva e a capacidade de interpretar os sentidos do texto.

Por esse limiar, ratificamos que não se deve levar ao aluno do Ensino Médio somente o que ele já é capaz de ler, mas colocá-lo frente à situações desafiadoras de leitura e interpretação.

Por fim, percebe-se a importância da inserção de gêneros construídos a partir de ferramentas linguísticas complexas nas atividades educacionais visto que direcionam o aluno a desenvolver habilidades de leitura que perpassam a condição de decodificadores de informações para leitores interpretantes e críticos.

4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Território das Palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica**. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/ arquivos/ pdf/ book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15/02/2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. - Brasília: 2006.144p

_____. Fundo Nacional do Livro didático. **Histórico**. Disponivel em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico. Acesso em 15/01/2013.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.) **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2012. p. 95-124.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**- brincando com a gramática. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Introdução ao estudo do léxico** – brincando com as palavras. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Semântica e Pragmática: duas formas de descrever e explicar os fenômenos da significação**. Revista de Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 109-162. Jan/Jun, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem)

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. **Aprendendo com humor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

digital UNESP, 2011. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br /handle/123456789/40358. Acesso em: março de 2013.

_____. **Produção textual, análise de textos e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RASKIN, Victor. **Semantic mechanisms of humour**. Dordrecht: D. Reidel, 1985.

ROSAS, Marta. **Por uma teoria da tradução do humor** (The case for a theory of the translation of humor) [on line]. 2003. Disponível em <http://www.erudit.org/revue/meta/1989/v34/n1>, ISSN: 0026-0452.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1ed., 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEATCH, Thomas C. (1998). **A Theory of Humor**. Humor: International Journal of Humor Research, Berlin: Mouton DeGruyter, vol. 11. n.2. pp. 161-216. Disponível em: http://www.tomveatch.com/else/humor/paper/. Acesso em: dezembro de 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5.ed. Mercado Aberto: Porto Alegre, 1985.

O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A PERSPECTIVA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF).

João Evangelista Trajano (UFRN-CERES)
Lidiane Cristina Souza (UFRN-CERES)
Jennifer Sarah Cooper (UFRN-CERES)

RESUMO: Perante as necessidades identificadas no ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas na região Trairí, nossa pesquisa objetiva propor oficinas desenvolvidas a partir da investigação das percepções dos alunos e professores em cinco escolas públicas na região Agreste Potiguar na cidade de Santa Cruz/RN no Ensino Fundamental (sétimo, oitavo e nono ano) a respeito do material do MEC, e outros recursos utilizados, focando na leitura e escrita, porém, cientes do caráter integrado das quatro habilidades. Baseamos nossa concepção de gêneros discursivos e textuais nos estudos de Martin & Rose (2008), Christie (2002, 2005), e Rose (2005, 2013) que por sua vez baseia-se na Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Halliday (1994, dentre outros) e Halliday e Matthiessen (2004). Para o desenvolvimento das oficinas nos remetemos aos métodos especificamente do projeto *Reading to Learn* de Rose (2005, 2013), adaptando-os ao nosso contexto. Partindo desse arcabouço teórico-metodológico pretendemos responder as seguintes questões: Quais as percepções dos alunos e professores sobre o material do MEC? Quais são os gêneros relevantes que o material do MEC do ensino da Língua Inglesa contempla?Quais gêneros podemos propor neste contexto relevante as necessidades das turmas a respeito da leitura e escrita na Língua Inglesa? Aplicamos questionários para mapear as percepções dos alunos e professores e a partir da análise dos dados propomos oficinas que auxiliam os professores em sua prática docente. Anticipamos resultados que apontam repercussões positivas para a melhoria das habilidades de leitura e escrita e no uso dos gêneros discursivos nas séries escolhidas, e também proporcionando aos professores alternativas através desta abordagem, mostrando-lhes como fazer o processo da escrita explícito.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero do discurso, Ensino-aprendizagem, Texto, Linguística Sistêmico-Funcional

ABSTRACT: Faced with the needs identified in English Language teaching in the public schools of the Trairí region of Rio Grande do Norte, our research aims to propose workshops developed based on an investigation of the perceptions of the students and teachers in five public schools in the Agreste Potiguar region in the city of Santa Cruz/RN in Elementary School (seventh, eighth and ninth grades) with respect to the material from MEC, and other resources used, focusing on reading and writing, but also aware of the integrated character of the four abilities. We base our concpet of discursive and textual genres on the studies fo Martin and Rose (2008), Cristie (2002, 2005) and Rose (2005, 2013) which are based on the Systemic Functional Linguistics of Halliday (1994, dentre outros) and Halliday and Matthiessen (2004). For the development of workshops we rely on the methods specifically from the project Reading to Learn (ROSE, 2013), adapted to our context. From this theoretical methodological framework we intend to respond to the following questions: what are the perceptions of the students and teachers about the didactic material from MEC? what are the relevant genres in the textbooks with regard to teaching English? Which genres con we propose in this context that would be relevant to the needs of the groups with respect to reading and writing in English? To this end, we applied questionnaires to map the perceptions of the students and teachers and from the analysis of the data propose workshops to assist the teachers in their teaching practice. We anticipate results that lead to positive repercussions in the improvement of reading and writing skills and the use of discursive gentes in the grade chosen, as well as providing teachers with alternatives through this approach, showing them how to teach the process by making the writing process explicit.

KEYWORDS: Genre studies, Teaching/learning, Text, Systemic Functional Linguistics

1. Introdução

Perante as estatísticas que indicam que a região Nordeste tem o maior índice de evasão escolar do País, (IGBE, 2009), e sendo professores em formação, fomos motivados de investigar as causas, partindo da nossa disciplina, o Ensino da Língua Inglesa, e no nosso contexto, em cinco escolas públicas na região Agreste Potiguar na cidade de Santa Cruz/RN no Ensino Fundamental (sétimo, oitavo e nono ano), de onde nos formamos e onde pretendemos atuar como professores de inglês. Os professores nesse contexto trabalham em dois ou três expedientes, em duas turmas, cerca de 40 alunos por turma, ou mais de 200 alunos por dia, cinco dias por semana. Está claro que são múltiplas as variáveis que contribuem a essa precariedade, porém neste estudo delimitamos nosso olhar sob o material didático e seu uso.

O presente artigo faz parte de um projeto maior intitulado 'Scaffolding' (andaimes) no Ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira em projetos de ensino a partir de gêneros discursivos escolhidos como apropriados pelo contexto das escolas públicas do Seridó e Trairí, este projeto nos apresenta a adaptação da abordagem, Reading to Learn/ Learn to Read - R2L (ROSE, 2005, 2013), às estratégias de ensino/aprendizagem da leitura e escrita apropriada para os respectivos níveis, em todas as etapas do desenvolvimento acadêmico dos aprendizes, desde a pré-escola até universitário. Nos níveis que concerne o nosso estudo (6º, 7º, 8°, 9º ano do Ensino Fundamental, e 1º e 2º ano do Ensino Médio), os parâmetros e objetivos de letramento que o projeto R2L indica como apropriados desta etapa de desenvolvimento são de apoiar *todos* os alunos a "se envolver em compreensão e produção de histórias por prazer, aprender a partir da compreensão e produção de textos factual, e avaliar textos, assuntos e pontos de vista nas suas leituras e produções textuais" (ROSE, 2013, p. 1) para o Ensino Fundamental e "as estratégias apoiam todos os alunos de aprender o conteúdo de cada área do currículo por meio de leitura e escrita [...] apoiar todos os alunos nas suas aulas de ler textos acadêmicos com compreensão e usar a informação adquirida de leituras demonstrando o que aprendeu pela escrita. [...] ensinando as habilidades que os alunos precisam para aprender o currículo com autonomia pela leitura e escrita" no nível de Ensino Médio (ROSE, 2013, p. 1).

Porém, nosso trabalho objetiva tratar apenas do material do MEC e seu uso em sala e quais gêneros textuais esses professores estão trabalhando a partir de suas próprias percepções e de seus alunos. Nesse enfoque, propomos responder as seguintes questões: Quais as percepções dos alunos e professores sobre o material do MEC? Quais são os gêneros relevantes que o material do MEC do ensino de Língua Inglesa contempla? Quais os gêneros discursivos utilizados no ensino de Língua Inglesa? Quais gêneros podemos propor neste contexto relevante

as necessidades das turmas a respeito da leitura e escrita na Língua Inglesa? para podermos desenvolver oficinas que contribuem para facilitar a prática docente no ensino/aprendizagem de língua inglesa.

O artigo apresenta os resultados qualiquantitativos, realizado com 75 destes alunos em 4 turmas, junto às impressões de 5 professores, nas 3 escolas públicas. Estes dados foram coletados como parte da análise do contexto. Baseado na análise destes dados, propomos oficinas do projeto R2L (ROSE, 2013) adaptado para o contexto de ILA, para auxiliar os professores e aprendizes a superar as dificuldades citadas nas suas impressões e conseguir avanços de forma acelerada.

Tanto na língua materna, e ainda mais em uma lingua adicional, o ensino e aprendizagem de leitura e escrita apresenta dificuldades para aprendizes e professores. Como a habilidade de ler e escrever é fundamental para o sucesso do aluno na escola, as dificuldades nessa área podem contribuir para a evasão escolar. Segundo a Secretária de Educação Básica do Ministério de Educação (MEC), Maria do Pilar: "As pesquisas mostram que os alunos que deixam de estudar o fazem porque estão indo mal na escola. O que precisamos fazer então é garantir o sucesso escolar. Quem vai bem, não sai [...] Realmente, o número de alunos que deixa a escola entre 15 e 17 anos é maior. Percebemos também que a região com maior evasão é o Nordeste." [1] Visto pela perspectiva nacional o grupo de aprendizes participantes desta pesquisa consta o grupo de risco. Além deste quadro nacional, precisamos também identificar, dentro da sala de aula, se existe um perfil comum dentro dos aprendizes que se encontram na média mais baixa. Enquanto isso, nossos dados quantitativos serão comparados com os índices nacionais e regionais.

Disponível em: http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/10/indice-de-evasao-escolar-e-maior-entre-estudantes-do-ensino-medio.html. Acesso, julho, 2013.

2. Fundamentação teórica

Baseamos nossa concepção de gêneros discursivos nos estudos de Martin & Rose (2008), Christie (2002, 2005), e Rose (2005, 2013) que define gênero como "processos sociais que se desdobram em estágios para atingir metas", que por sua vez baseia-se na Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Halliday (1994, dentre outros) e Halliday e Matthiessen (2004). Nesta perspectiva, valoriza o contexto e, por sua vez, apresenta-se como uma abordagem de análise textual que como tal possibilita o seu uso no contexto de sala de aula de Lingua Inglesa.

Ao assumir uma concepção da natureza do uso da linguagem como funcional, que essa função é de fazer sentidos; que os sentidos são influenciados pelo contexto social e cultural e por isso percebemos a linguagem como um sistema socio-semiótico. Para o desenvolvimento das oficinas nos remetemos aos métodos especificamente do projeto Learning to Read/Reading to Learn de Rose (2005, 2013), adaptando-os ao nosso contexto.

Em consonância com essa linha de pesquisa, R2L parte de conceitos e procedimentos das Teorias de Genêro e Registo (TGR) de Martin e Rose (2008), se apoiam na análise textual que envolvem o mapeamento de estágios e fases, formando a sua estrutura esquemática. Percebemos que estes padrões são recorrentes dentro de um gênero, permitindo-nos identificar os que são obrigatórios e outros que são opcionais, formando uma Estrutura Potencial do Gênero (EPG) (HASAN, 1989).

Pelas estratégias do projeto R2L os professores e seus aprendizes podem mapear estas estruturas esquemáticas de uma grande variedade de tipos de gêneros, para reconhecê-las de imediato e suas propostas comunicativas, facilitando o ensino e a produção destes gêneros. Ademais, tais procedimentos desenvolvem a criticidade do aluno na medida em que este mapeamento lhe permite identificar a proposta comunicativa e avaliar se o texto se constroi de forma que atinja as metas.

3. Metodologia

Para efeito de realização deste estudo procedemos da seguinte forma: 1) Aplicação dos questionários para os professores e alunos; 2) Análise dos dados; 3) Análise dos gêneros no material do MEC; 4) Avaliação da prova do Enem de Língua Inglesa.

Estas etapas foram realizadas em 5 turmas da disciplina de Língua Inglesa, em 3 escolas públicas no município de Santa Cruz/ RN, envolvendo 186 discentes total, e 5 docentes.

Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados a todos os professores envolvidos, e 120 dos questionários preliminares foram aplicados aos discentes, dos quais tiramos as impressões dos desafios do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa neste contexto.

Fonte: www.google.com.br/search?newwindow

A investigação cientifica descrita é de natureza qualiqualitativa da primeira fase de uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação tem o objetivo de resolver problemas seguindo um ciclo de quatro etapas básicas: planejar uma melhora da prática; agir para implementar a melhora planejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; avaliar os resultados da ação (TRIPP, 2005, p. 446).

Esta pesquisa se realiza no município de Santa Cruz, interior do Estado do Rio Grande do Norte, o município mais populoso do Território Trairí, com uma população estimada em 36,477 habitantes (IBGE, 2012). O Território do Trairí, microrregião agreste-caatinga, é constituído por 15 (quinze) municípios. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) o Território do Trairí, caracteriza-se como rural em função da totalidade de seus municípios que se encontrarem com menos de 50.000 habitantes. O MDA também salienta que essa região tem sofrido uma redução da população jovem e que "um dos grandes desafios das políticas públicas para esta parcela populacional será garantir a universalização do atendimento do Ensino Fundamental e do Ensino médio. Como o primeiro não garante inclusão social via mercado de trabalho, o ensino médio assume uma importância fundamental, principalmente o profissionalizante, condicionado pela demanda de segmentos produtivos." Essa preocupação também se reflete nas respostas de todos os professores e na maioria dos alunos participantes a questão da importância de aprender a Língua Inglesa, com referência recorrente a copa do mundo em 2014.

PP2 *Para alguns é o mercado de trabalho.*
T1PA5 *Sim, pois com essa língua eu possa ter mais conhecimento podendo no futuro ter mais credibilidade no mercado e trabalho, vou poder visitar países e se comunicar com estrangeiros.*
T1PA8 *Porque a gente aprende a falar inglês para quando crescer ser professor de inglês.*
T1PA13 *Sim, por que se for viajar para outro país é importante falar outra língua e com a copa e Olimpíadas vai vim muitas oportunidades.*

Participantes da pesquisa são residentes de Santa Cruz, da zona urbana e da zona rural, sendo 186 alunos de 5 turmas, em 3 escolas públicas de Santa Cruz: 3 de Ensino Fundamental (6º, 7º e 9º ano), e 2 de Ensino Médio (1º e 2º ano); e 5 professores.

A pesquisa em questão foi realizada do seguinte modo: (1) pré-análise qualitativa - análise do contexto e das necessidades a partir de um levantamento demográfico documental pelo IBGE, IDEP; (2) aplicação de instrumento para coletar as impressões dos professores e alunos participantes (questionários); (3) avaliação dos Gêneros materializados no Livro didático (Keep in Mind- Ensino Fundamental); (4); reflexão da análise do livro didático e dos dados coletados; (5) Recomendação para aplicação dos métodos do projeto R2L. Os referidos instrumentos de coleta de dados foram aplicados a todos (professores e alunos), dos quais tiramos as impressões dos desafios do ensino/aprendizagem da língua inglesa neste contexto.

A análise dos dados foram satisfatórias, pois percebemos que ficaram explícitas as dificuldades ou lacunas no ensino/aprendizagem de uma segunda língua. Como podemos constatar nos discursos abaixo:

PP1 [2] *[falta] recursos didáticos, data show*.
PP2… *dificuldades de leitura e escrita dos alunos e escassez de recursos.*
PP3 *Baixo nível vocabular, baixo nível de frequência, alunos com persistência e preconceito linguístico, alunos que não preocupa-se com a globalização e mercado de trabalho.*

[2] PP = participante professor; T = turma (T1=7º ano); PA = participante aprendiz.

A partir das falas desses professores e análise dos dados coletados, as oficinas foram agendadas a fim de implementar as estratégias de compreensão e produação de texto do Projeto

Pedagógico R2L (ROSE, 2013) adaptado ao contexto, pois atendem as necessidades encontradas no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa e fornecem estratégias motivadoras que eles necessitam, segundo o que nos foi relatado.

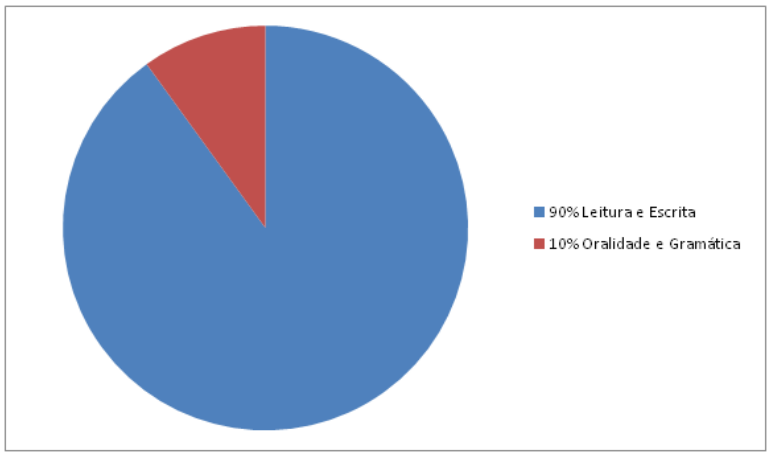
4. Resultados e discussão

Analizamos os discursos dos participantes, tanto dos professores quanto dos aprendizes, a partir das informações contidas nos instrumentos de coleta de dados (questionários). Os resultados deste levantamento indicam que a impressão dos professores é que lhes faltam 'estratégias motivadoras' no ensino/aprendizagem da língua inglesa e que o material do MEC não é satisfatório e não está sendo usado.

PP3 *Falta de sala adaptada e confortada para o ensino, falta de aparelhos exclusivos para o ensino de línguas, falta de materiais de didáticos, falta de cursos que melhorem a qualidade dos profissionais desta área de ensino.*
PP4 *O material não é adequado ao nível dos alunos de escolas públicas, pois apresenta textos complexos e estão fora do contexto.*

Percebemos a partir de suas percepções as dificuldades mais recorrentes que os alunos enfrentam no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no que se referem às habilidades. Vejamos através do gráfico 1:

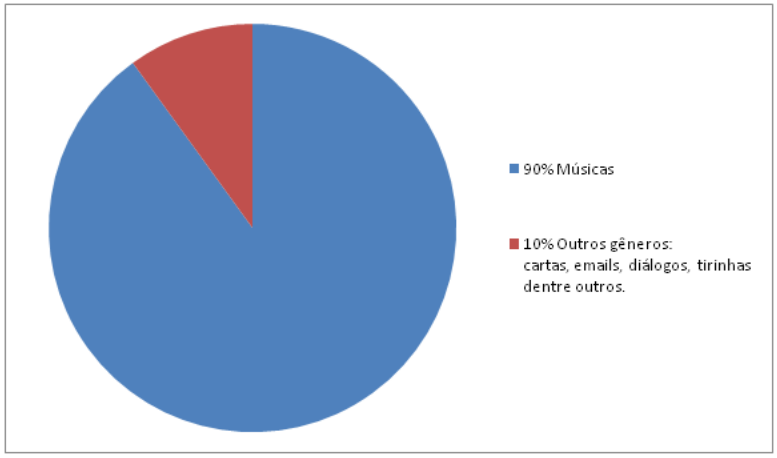
Gráfico 1: Habilidades



A análise do material do MEC indica que os gêneros textuais são relevantes, segundo a perspectiva de Martin e Rose (2008) e Rose (2013), pois são gêneros textuais que os alunos precisam dominar para chegar à academia, ou seja, eles precisam saber ler e interpretá-los para ter sucesso na vida acadêmica. Os gêneros textuais dos mais frequentes contemplados no material do MEC são, nessa ordem: explanações, sequências, narrativas, biografias, cartas formais e informais, e diagramas.

Podemos ver a partir do gráfico 2 os gêneros mais trabalhados na prática segundo as respostas dos professores e alunos participantes.

Gráfico 2: Gêneros trabalhados em sala



Cabe aqui mencionar que, embora os 5 professores envolvidos em nossa pesquisa, utilizam-se de uma metodologia de ensino que envolve estratégias consideradas pelos alunos como cativante, como músicas, ainda a maioria dos alunos sentem grandes dificuldades nas habilidades de ler e escrever, e por parte dos professores há uma insatisfação com a experiência de aprender a Língua Inglesa na escola é citado como 'faltas' de 'recursos': concretos (infraestrutura), metodológicos (estratégias), contribuindo para a desmotivação na parte dos alunos evidenciado nas respostas dos professores sobre as dificuldades que enfrentam:

PP1 - *...baixo nível de frequência dos alunos*
PP2 - *dificuldades de leitura e escrita dos alunos e escassez de recursos*

No que se refere as atividades que os discentes citam mais como as que estão utilizadas na sala de aula, 90% menciona exercícios gramaticais e pesquisa no internet. Além disso, 90% dos alunos desta amostra menciona que uma das atividades que mais gostam nas suas aulas é

quando o professor lhes ‘manda’ escrever frases em inglês no quadro. Este dado parece contradizer as respostas dos professores a respeito do que eles acham que são relevantes aos seus alunos:

T1PP1 - *Atividade de campo, músicas internacionais, fotografias e leitura de imagens e atividades com recortes.*

T1PP2 - *Eles adoram brincar, competir. Sempre que têm parte ativa na aula, gostam, ao menos alguns. Atividades de cópia ou de pura escuta não nos interessa.*

Porém percebemos que ‘atividades de cópia’ das quais o professor refere e difere das atividades de escrever frases no quadro citada pelos alunos. A variável do prazer em ‘escrever frases em inglês’ no quadro, frases que provavelmente estão copiando, vem do fato de copiar/escrever justamente no quadro, e por um instante exercitando o poder da posição docente. O prazer do desafio de fazer algo com sucesso perante seus pares é o prazer de competir e brincar que o professor cita. O copiar que o professor se refere então é o tradicional quanto ao aluno, sentado na sua carteira pequena, desconfortável, copia em letras pequenas, o que o professor de pé escreve no vasto quadro perante todos. Essa estratégia do aluno escrever no quadro, de R2L - Construção Comunitária *Joint Construction* (ROSE, 2013, p. 13), é apenas umas das múltiplas estratégias motivadoras e que desenvolve a autonomia do aluno.

A partir destes dados e considerando que um dos objetivos específicos do Ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio é preparar os alunos para o ensino superior e consequentemente para a prova do Enem, os gêneros textuais relevantes que podemos propor são: notícias, argumentos expositivos, narrativas, cartuns, tirinhas dentre outros.

Portanto, concluímos que, como o R2L foca em estratégias de leitura e escrita, com a proposta de sucesso para todos, sucesso sendo algo motivador, e além disso, os métodos de Martin e Rose (2008) e Rose (2005, 2013), fornecem andaimes que no momento falta para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Desse modo, as oficinas deste método atendem as necessidades deste contexto.

5. Considerações Finais

Neste artigo reportamos as impressões de aprendizes e professores de ILA sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir desse trabalho buscamos identificar através de suas percepções como eles usam o material do MEC, sendo um material fornecido pelo sistema de ensino e quais gêneros relevantes esse material traz, além de propor o trabalho com gêneros que

sejam relevantes ao contexto e dificuldades de leitura e escrita desses alunos, a pesquisa foi realizada em 3 escolas públicas no município de Santa Cruz, RN. Os dados revelam que as impressões dos professores e alunos apontam a uma necessidade de 'recursos' de infraestrutura e metodologia, ou seja, estratégias de ensino motivadoras, bem como interesse em inovar suas práticas na parte dos professores, bem como o maior desafio que os alunos citam na Língua Inglesa seja na leitura e na escrita. Nesse sentido, a justificar-se a intervenção pedagógica de oferecer oficinas para um projeto piloto da implementação do projeto de R2L para os professores interessados, uma vez que, foca em estratégias e fornecem andaimes para que esses professores possam ter autonomia em seu trabalho e poder trabalhar de forma motivadora no processo de ensino/aprendizagem, principalmente porque o projeto R2L objetiva alcançar o sucesso de *todos* os alunos na escola em um mesmo nível.

Portanto, concluímos que, como o R2L foca em estratégias de leitura e escrita, com a proposta de sucesso para todos, sucesso sendo algo motivador, e, além disso, os métodos de Martin e Rose (2008) e Rose (2005, 2013), fornecem andaimes que no momento falto para o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. Desse modo, as oficinas deste método atendem as necessidades deste contexto.

Referências

ACEVEDO, Claire. **Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?** Multilingual Research Institute, Stockholm Education Administration, Report on the Reading to Learn Project, 2009–2010 Disponível em: http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=4

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Gênero.** Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000.

CARBINES, Robert.; WYATT, Tim; ROBB, Leone. *Evaluation of the Years 7-10 English Aboriginal Support Pilot Project, Final Report.* **Sydney: Office of the NSW Board of Studies**. NSW: Erebus International, 2005. Disponível em: *http://ab-ed.boardofstudies.nsw.edu.au/go/english-literacy-7-10/evaluation-of-the-project*2005.

CHIN, Elizabeth Young; Zaorob, Maria Lucia. **Keep in Mind**. São Paulo, Editora Scipione, 2011.

CULICAN, Sarah Jane. *Learning to Read, Reading to Learn: A Middle Years Literacy Intervention Research Project - Final Report.* **Melbourne: Catholic Education Office**, Archdiocese of Melbourne, 2003-2004. Disponível em: http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/Learning_to_Read_A_Middle_Years.pdf

EDUCAÇÃO. Blog. **Índice de evasão escolar é maior entre os estudantes do Ensino Médio.** http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/10/indice-de-evasao-escolar-e-maior-entre-estudantes-do-ensino-medio.html.

HASAN, Ruquaiya; HALLIDAY, Michael A. K. Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÖVESTEDT, Ann-Cristin. *Reading to Learn Maths: A teacher professional development project in Stockholm*, 2010.

MARTIN, James, R.; ROSE, David. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J.R. & ROSE, D. (2008) **Genre Relations: mapping culture**. London. 2008

MASSI, Maria Palmira. Interactive Writing in the EFL Class: A Repetoire of Tasks. **The Internet TESL Journal**, Vol. VII, No. 6, June 2001. http://teslj.org/

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO: **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Trairí.** Disponível em: sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio023.pdf. Acesso em julho, 2013.

NUNAN, David. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. **Second language teaching and learning.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

ROSE, David. **Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap**. Teacher resource books, Sydney: UTS, 2013.

_____. *Reading Genre: a new wave of Analysis*. **Linguistics and the Human Sciences**, 2:1, 2006.

_____. *Scaffolding the English curriculum for Indigenous secondary students: Final Report for NSW 7-10 English Syllabus, Aboriginal Support Pilot Project*. **Sydney: Office of the Board of Studies**, 2006. Disponível em: http://ab-ed.boardofstudies.nsw.edu.au/go/english-literacy-7-10. Acesso em agosto, 2012.

ROSE, D. Reading to Learn Program. http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=29 Acesso, Agosto, 2013.

Disponível em: http://www.google.com/search?q=action+research&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=MpseUtX_CMLD4APLl4HwAw&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1366&bih=630#facrc= Acesso, Agosto, 2013.

Disponível em: http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=29. Acesso, Agosto, 2013

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.* **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf. Acesso, julho, 2013.

O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PRÁTICAS DE LEITURA EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Leonilda Wessling - FURB[1]

Sandra Pottmeier - FURB[2]

Charlene Bezerra dos Santos - UFSC[3]

Resumo: Este estudo é recorte de uma pesquisa realizada com alunos que cursam o ensino médio de uma escola pública no Estado de Santa Catarina. Tem-se por objetivo a partir da Análise Dialógica do Discurso, compreender os sentidos das práticas de leitura na Língua Inglesa e os gêneros textuais dos quais os alunos que cursam o ensino médio em escola pública utilizam em sala de aula. O pressuposto teórico a partir da análise enunciativo-discursiva caminha-se pelas interações ocorridas na sala de aula. A compreensão voltada para os significados do perceber na vivência dos sujeitos, a leitura praticada na Língua Inglesa por meio de uma atitude responsiva ativa – dialogismo – por meio de materiais de leitura trazidos pelos sujeitos para o contexto escolar permite estudá-los. Buscam-se assim, elementos que caracterizam as marcas ideológicas, o lugar de onde os sujeitos falam e de como essas marcas contribuem para identificar as condições de produção que podem interferir significativamente no enunciado do sujeito a partir de sua prática e ação da linguagem por meio do uso de diversos gêneros textuais. Esta investigação se justifica, pois cinco sujeitos inseridos nas aulas de Língua Inglesa do ensino médio, além do livro didático, fazem uso de materiais como manual de informática, manual de jogos, letras de músicas. Optou-se por coletar materiais que os alunos costumam ler em Inglês, bem como estes foram entrevistados individualmente, justificando porque trouxeram determinado material para a sala de aula. Assim, a constituição dos sujeitos perpassa pela linguagem, sendo esta o eixo fundamental de todo processo educativo, pois se define nas interações, nas relações estabelecidas entre as pessoas. De forma oral ou escrita, ela está presente nas mais variadas situações, por meio dos diversos gêneros textuais que estão presentes no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Palavras-chave: Gêneros, Língua Inglesa, Interação.

[1] Graduada em Ciências Sociais Universidade Regional de Blumenau. Professora de Sociologia na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

[2] Graduada em Letras pela Universidade Regional de Blumenau. Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

[3] Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguítica da Universidade Federal de Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

Ler implica uma interação a partir da participação entre os interlocutores leitor/texto/autor por meio da linguagem, sendo esta vista por Bakhtin (1988) como social, pois é na relação entre os sujeitos que os sentidos e os próprios sujeitos vão se constituindo. A partir do pensamento e da expressividade do ser que surge de acordo com Bakhtin (1988), através da linguagem, é preciso levar em consideração o real, a representação, a cultura, a ideologia e a significação que cada sujeito carrega consigo.

Com base nesse viés discursivo enunciativo chegou-se a seguinte questão deste artigo: "Quais os sentidos das práticas sociais de leitura em Língua Inglesa para alunos que cursam o Ensino Médio?" O estudo sobre os sentidos das práticas sociais de leitura em Língua Inglesa justifica-se, pois muitos sujeitos inseridos nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio além do livro didático, fazem uso de materiais como letras de música, manual de informática, manual de jogos. No espaço escolar histórico-social que esses sujeitos estão inseridos, eles estão construindo um conhecimento com essas leituras como consulta somente para obter informação ou para ter compreensão?

Assim, pretende-se neste texto compreender os sentidos das práticas de leitura na Língua Inglesa e os gêneros textuais dos quais os alunos que cursam o ensino médio em escola pública utilizam em sala de aula a partir do conceito de Intertextualidade que em Bakhtin é tratado por Dialogismo.

O texto está organizado em três seções: sumarização de pressupostos teóricos que marcam o ato de ler nas aulas de Língua Inglesa para alunos do Ensino Médio, em que se refletem questões desde a concepção de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa, a concepção de Intertextualidade, a metodologia da pesquisa, com a abordagem, recorte, registros de análise. Seguem considerações e referências.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para compor esta seção consideram-se: os sentidos de leitura sob o olhar da Teoria da Enunciação, o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e a leitura na educação.

2.1 Os sentidos de leitura sob o olhar da Teoria da Enunciação

Nas obras de Bakhtin não aparecem os termos interdiscurso, intertexto, interdiscursividade, intertextualidade. Intertextual aparece uma única vez em Diálogo e Dialética (BAKHTIN, 1988).

O aparecimento do termo intertextualidade se deu no Ocidente a partir das obras de Júlia Kristeva (semioticista). Parafraseando Kristeva (2006), o discurso literário não é um ponto, mas um cruzamento de superfícies textuais, o texto se constrói a partir de outro e o diálogo é a esfera possível da vida da linguagem.

No século XIX, a noção de texto entra em xeque com o início da demolição da metafísica, pois até então, o texto era tido como algo estável e deveria ser mantido em exatidão. A partir desta quebra, passa-se a ter uma visão sincrônica, ou seja, o texto vai evoluindo, alterando, se modificando, pois a linguagem tida por Bakhtin (1988) como social é alterada através do contato com o outro, tendo a palavra como comunicativa, portanto o texto passa a ter sentidos (enunciado) e se comunica com o outro, através do outro por meio do interdiscurso.

Desta maneira, Barthes atribuiu às ideias de Kristeva os principais conceitos de noção de texto como: a prática significante (debate do sujeito e do Outro e o contexto social); o texto como uma produtividade (desconstrói e reconstrói); a significância como um processo (se debate com o sentido e se reconstrói); o fenotexto que é o fenômeno verbal estrutura do enunciado concreto (só o texto) e; o genotexto que é o campo da significância (contexto).

É a linguagem, tanto oral quanto escrita, que nos permite a comunicação com o outro e com o mundo. E ter algo a dizer, a quem dizer e porque dizer, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. A comunicação com as pessoas nos permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de representá-lo de novas maneiras. Segundo Bakhtin (1988, p. 140) citado em Fiorin (2005, p. 101):

> O próprio ser do homem (exterior como interior) é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar [...] O homem não possui um

> território interior soberano, ele se situa todo e sempre em uma fronteira: olhando para o seu interior, ele o olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro.

O processo de construção do conhecimento não é resultado de simples transmissão de informações, mas sim, da resolução de problemas. Na medida em que os indivíduos passam a confrontar suas hipóteses, trocar informações, mais perto chegam da solução de problemas.

Desde os primeiros momentos de vida, a criança sente necessidade de expressar-se no meio em que vive e para mediar esse crescimento, ela conta com a colaboração dos pais.

Essa relação mediada pelos sujeitos, só é possível através da linguagem, em que todo discurso concreto (enunciado) se entrelaça com os discursos de outrem no social (BAKHTIN, 1988). Essa relação entre os discursos é o dialogismo, descartando deste modo, apenas o pensamento de que este conceito se dê apenas num diálogo de interação face a face. De acordo com Bakhtin (1988, p. 319), "como não existe objeto que não cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras.".

Todo texto é cercado de um contexto (sentidos), pois a palavra ou o texto em si são neutros e concretos, ou seja, não tem sentido. Entretanto quando estão inseridos em um contexto (enunciado, interdiscurso) têm significado, e este por sua vez, é singular, individual, não repetível, tem emoção, tem valor, é repleto de ecos e de outros enunciados. O enunciado permite, portando uma resposta, que se pode concordar ou discordar, dependendo das forças (centrípetas ou centrífugas) que agem sobre o sujeito daí, entende-se o dialogismo como uma luta de vozes sociais que tendem a homogeneizar o sujeito (forças centrípetas) ou a heterogeneizar (forças centrífugas).

Na seção a seguir, traremos um breve relato sobre o ensino e aprendizagem em Língua Inglesa com base em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394 (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998).

2.2 Língua Inglesa: ensino e aprendizagem

Aos poucos a Língua Inglesa foi invadindo o espaço onde predominava soberana a Língua Francesa. A procura por cursos particulares de Língua Inglesa teve um aumento representativo devido, principalmente a crescente internacionalização dos mercados, que levou várias nações além do Brasil, a adotarem o inglês como idioma oficial do mundo dos negócios, além de considerarmos a importância econômica do Brasil como país em desenvolvimento. Para tanto, dominar o inglês tornou-se sinônimo de sobrevivência e integração global.

O ensino e a aprendizagem do inglês no Brasil abriu as portas para o desenvolvimento, pessoal, profissional e cultural. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394 (1996) tornou o ensino de Língua Estrangeira obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental, de acordo com o Art. 26, § 5º, p. 84 "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".

E, quanto ao ensino médio, o Art. 36, inciso III, p. 99 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394 (1996) estabelece que "Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição".

Constitui-se então, com a implantação de uma Língua Estrangeira no currículo escolar em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, permitindo-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas e a construção dos sentidos produzidos dialogicamente no convívio social, na coletividade e nas interlocuções.

Alguns professores, visando a um aprendizado que possibilite ao aluno ter uma visão mais ampla do mundo e do contexto em que este está inserido enquanto sujeito, utilizam a leitura como método para que ele possa se apropriar desse conhecimento, através da compreensão e intepretação dos textos e não apenas decodificando as palavras. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em Língua Estrangeira (1998):

> A aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, MEC, 1998, p. 20).

Além disso, pode-se observar ainda, que em escolas públicas, docentes provêm de poucos recursos a sua disposição, pois há falta de material didático e de apoio, de sala ambiente, bem como de salas com superlotação e da carga horária reduzida para o ensino de uma Língua Estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Estrangeira (1998) dizem que:

> O ensino da leitura deve ser visto como prioritário em sala de aula, pois estaria cumprindo a função social das línguas estrangeiras em nosso país. Devido a falta de domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, fica difícil o ensino das quatro habilidades (BRASIL, MEC, 1998, p. 21).

A leitura é um dos métodos que pode atender às necessidades da educação formal com maior rapidez e eficácia, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social e imediato, aprendendo a ler em outra língua, e colaborando para o seu desempenho como leitor em sua própria língua.

De acordo Magda Soares (1998, p. 42), "letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse." Através da compreensão e interpretação de textos mais simples ligados ao seu cotidiano, o aluno pode interagir com o mundo fazendo uso de uma Língua Estrangeira, neste caso o inglês. Para Soares (1998, p. 68):

> A leitura, do ponto de vista individual de letramento, é um conjunto de habilidades de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também um processo de construir a interpretação de textos escritos.

Assim, o ensino de uma Língua Estrangeira pode ter como objetivo, levar o aluno a compreensão de textos trabalhados em sala pelo professor. Estes textos devem estar ligados ao contexto histórico e ideológico do aluno, pois a partir do seu contexto, se poderá ter a

possibilidade de desenvolver nesse sujeito um conjunto de habilidades e comportamentos não só de leitura, mas também o de escrita, permitindo-lhe fazer uso das capacidades técnicas de ler e escrever.

Na sequência, apresentaremos a seção que fala sobre a leitura na educação. Para esta reflexão traremos como arcabouço teórico autores como Silva (1985; 1991) que trata da formação do leitor e Moita Lopes (2006) da área da Linguística Aplicada.

2. 3 A leitura na educação

Como o foco deste artigo é o sentido das práticas sociais de leitura, Orlandi (1988), explicita que quando se lê, se produz sentidos, pois o sujeito crítico faz parte de um processo sócio-histórico de produção de sentidos. Isso ocorre no momento em que o sujeito interage com o texto e o autor produz sentidos. Orlandi (1988, p. 10), complementa ainda que "a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto".

De fato, o ato de ler, para se tornar ou qualificar-se em momento crítico de significação, envolve a reflexão, a transformação de significados, a partir de um diálogo entre o texto e o (s) interlocutor (es), pois a leitura sem compreensão é um ato mecânico. O ato de ler pressupõe ainda, de acordo com Silva (1985), um enriquecimento do leitor através da descoberta de novas possibilidades de ser e existir. É a partir desta descoberta que a leitura deve ser vista como um instrumento de participação, de mudança e renovação sócio-cultural.

Silva (1991) trabalha com a formação do leitor em língua materna no contexto escolar, em que se quer um leitor que questione, que compreenda o que leu, bem como se deseja também um leitor que se adapte ou se ajuste ao seu contexto social real e que este seja um sujeito ativo e transforme o meio em que está inserido pelas práticas de leitura. Deste modo, enquanto docentes, almejamos leitores que sejam conscientes, críticos e criativos durante e após a sua trajetória escolar.

Trazemos Silva para complementar esta reflexão sobre a leitura voltada para a compreensão, pois ele tem como foco a formação do leitor na língua materna, para nosso

contexto, a Língua Portuguesa. Articulamos Silva com Moita Lopes (1996), pois este traz em sua obra "Oficina de Linguística Aplicada", uma abordagem de ensino de Línguas Estrangeiras para a escola pública com ênfase na leitura.

Moita Lopes (1996) fala também da leitura como um instrumento de participação, de mudanças através do conhecimento baseado em princípio, o qual está relacionado ao conhecimento sistêmico e ao conhecimento esquemático. O conhecimento sistêmico engloba o conhecimento do leitor aos níveis sintáticos, lexical e semântico. O conhecimento esquemático prepara os leitores para a comunicação linguística, pois é este tipo de conhecimento que os leitores projetam no texto escrito na direção ascendente/descendente para realizar o texto como discurso. Assim, a leitura é situada como um ato comunicativo. Quando fazemos isso, temos que lembrar da posição que os leitores e escritores ocupam social, política, cultural e historicamente na construção do seu significado.

Na sequência, segue a seção de metodologia desta pesquisa com a abordagem, contexto, sujeitos, instrumentos e procedimentos de coleta de registros.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, abordar-se-ão os procedimentos metodológicos, bem como os caminhos percorridos na construção do objeto, a escolha do local para a realização da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados e o método de coleta de dados.

Cabe salientar, que o objeto deste artigo é compreender os sentidos das práticas sociais de leitura em Inglês que perpassa os dizeres dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escola pública.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. A pesquisa de abordagem qualitativa trabalha, "com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (MINAYO, 1993, p. 21-22).

O instrumento de pesquisa se constituiu em torno dos seguintes tópicos: a) os sentidos de leitura em Língua Inglesa para esses sujeitos; b) como esses sujeitos fazem para ler em Língua Inglesa; c) quais gêneros fazem uso para suas leituras.

Bogdan e Biklen (1982), ao apresentarem uma ampla discussão sobre pesquisa qualitativa, destacam características que a fundamentam e a permeiam: o investigador qualitativo frequenta os locais de estudo, entende que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. O que mais interessa é a compreensão do processo, como são construídas as relações, suas causas e significados. À medida que os dados são coletados, se refina o foco investigativo e se compreende a pertinência com o objeto de pesquisa. O pesquisador questiona e dialoga com os sujeitos investigados a fim de visualizar novas perspectivas para compreender o problema.

A escola enfocada nesta pesquisa pertence à rede pública ensino de Blumenau, cidade situada no Vale do Itajaí, Estado de Santa Catarina. Localizada num bairro afastado do centro da cidade, a escola atende a um maior número de alunos do próprio bairro, no que se refere principalmente ao Ensino Médio, onde os pais, em sua maioria, atuam como operários em empresas localizadas no município.

A escola investigada conta com sessenta educadores que atuam do primeiro ano novo ano (Ensino Fundamental) e do primeiro ao terceiro ano (Ensino Médio). Possui um total de um mil e duzentos alunos distribuídos em turmas de Ensino Fundamental e Médio, que frequentam a escola nos períodos matutino, vespertino e noturno[4].

Os sujeitos investigados são alunos do terceiro ano, totalizando trinta alunos que estudam no período noturno, tendo duas aulas de Língua Inglesa semanalmente de 45 minutos cada. Inicialmente solicitamos aos sujeitos que trouxessem materiais que eles liam em Língua Inglesa, não foi definido que tipo de material, apenas pedido abertamente que trouxessem, se caso eles lessem. Depois fizemos uma entrevista individual com cada sujeito que trouxe o material. A coleta dos materiais de leitura e dos dizeres dos sujeitos ocorreu no ano de 2012.

Seguem na próxima seção, os registros e reflexões deste trabalho.

4 REGISTROS E REFLEXÕES

[4] Conforme consulta no Projeto Político Pedagógico da Escola campo de pesquisa (2013).

Da turma de trinta alunos do terceiro ano, oito sujeitos trouxeram os seguintes materiais: manual de jogos, manual de informática, letras de música, capa de cd. Desses oito sujeitos, quatro foram entrevistados individualmente e usados nomes fictícios para preservar a sua identidade.

Nos quatro dizeres que seguem, inicialmente dois, e logo após, mais dois, observamos a exigência social de saber ler em outra língua porque o trabalho exige, principalmente na área da informática. Para tanto, a compreensão do texto lido, muitas vezes, não é tida pelos sujeitos, há sim, uma decodificação, pois ao ler traduzindo, seja com a ajuda do dicionário, acaba por fazer isto não na Língua Inglesa, como pensam, mas sim, na língua materna, como aparece nos dizeres de João e André.

"Leio bastante manuais de placa mãe e processadores, leio eles geralmente com a ajuda de dicionários ou de tradutores online. Porque é assim, quanto mais tu lê, mais tu vai adquirindo conhecimento, mais tu... vamos dizer, melhor vai ficando o teu jeito de conseguir ler." **(João, 17 anos, trabalha na área da informática e vende produtos voltados à informática**).

"Leio traduzindo e porque meu trabalho exige essa competência para fazer a instalação dos programas. Se tivesse um manual em português, eu leria antes. Gosto, às vezes, de ler em Inglês chego a compreender algumas palavras." **(André, 17 anos, trabalha na área da informática).**

Os sujeitos apresentam como sentido para leitura em Língua Inglesa, a exigência do trabalho. Deste modo, tentamos compreender o leitor-aluno. De acordo com Orlandi (2006), é aquele que na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica, pois a questão da compreensão não é só do nível da informação, mas o da compreensão.

A leitura como traz Orlandi (2006) é um momento crítico da constituição do texto, ou seja, é o momento em que os interlocutores se identificam por meio da interação, desencadeando o processo de significação do texto. Não basta buscar informações, é preciso ir além do texto para compreendê-lo, é preciso interagir com o texto, com o outro.

Desta forma, os manuais de informática trazidos e mencionados pelos sujeitos, por sua vez, se apresentam apenas na Língua Inglesa. Para fazer a leitura destes manuais, os alunos encontram dificuldades para a leitura dos textos, pois não têm domínio da língua em que os manuais estão escritos (inglês). Eles deixam transparecer isto quando João diz: "*Leio bastante manuais de placa mãe e processadores, leio eles geralmente com a ajuda de dicionários ou de tradutores online.".*

Os sujeitos acabam apresentando uma necessidade. De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa Houassis (2008, p. 524-525), significa "exigência". Há uma necessidade do aluno obter informação, seja quando André menciona também o seu local de trabalho voltado a área da informática que exige dele um conhecimento do vocabulário para identificar as palavras nos manuais de informática (que estão em inglês) para a realização da instalação de programas. Diz ele: *"Leio traduzindo e porque meu trabalho exige essa competência para fazer a instalação dos programas.".*

A instituição que estes sujeitos estão inseridos aqui é o trabalho. Nela, eles precisam compreender o texto para realizar sua atividade com sucesso, garantindo seu sustento diário. As características de leitura apresentadas aqui pelos sujeitos sinalizam para um conhecimento ritualístico ou processual como traz Moita Lopes (1996). Esse tipo de conhecimento é relativo ao desenvolvimento de uma tarefa prática. Ele possibilita que o aluno seja capaz de resolver uma tarefa proposta numa metodologia de ensino, solucionando um problema de palavras cruzadas, por exemplo. Porém ele não é capaz de usar o conhecimento do vocabulário envolvido nesta tarefa para a compreensão de um texto, como mencionam os dois sujeitos. Eles usam estratégias para solucionar o problema de traduzir as palavras dos manuais para poderem interpretar o texto, para poderem realizar sua tarefa no trabalho.

O leitor não consegue desenvolver os níveis sintáticos, lexical e semântico como traz Moita Lopes (1996) quando se refere ao conhecimento esquemático. A leitura como menciona o autor, é um instrumento de participação, de mudanças. Ela é situada como um ato comunicativo. Quando interagimos com o outro (leitor e escritor), devemos lembrar da posição que o outro ocupa social, política, cultural e historicamente na construção do seu significado.

A atitude emitida pelos sujeitos, no qual o foco está centrado no texto (decodificação) é fruto de um pré-construído como um método de adivinhação ou suposição do que o escritor do manual queira transmitir de fato. Essa ação também pode ser encontrada nas escolas em que ainda se reserva o acesso às línguas estrangeiras aos mais favorecidos economicamente, já que

não há políticas públicas que deem condições de ensino-aprendizagem na escola, conforme relata Celani (1995). De acordo com a autora, a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio. E, de que forma o aprendiz vem usando a leitura para seu próprio meio?

Neste contexto, pensamos que ele usa a leitura para sua sobrevivência, para conseguir manter-se em seu emprego. Nesses dois dizeres ainda, podemos notar que ao ler o manual de informática através da tradução, o texto concreto, passa a ter sentidos (intertextualidade), quando o sujeito passa a decodificar as palavras e pô-las em um contexto. Esse diálogo entre o texto traduzido e o leitor reflete também a falta de vocabulário para ir além da decodificação e compreender o texto não sua totalidade, pois isto é algo individual, singular, que não se repete.

Já a interdiscursividade aqui só é possível quando há um diálogo entre os sujeitos com o texto. Nos dizeres desses sujeitos, o que se percebe é uma luta de vozes que são homogeneizadas pela exigência profissional e por lhes faltar conhecimento em outra língua. As vozes homogeneizadas "são aquelas que buscam impor uma certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilingüismo real, são chamadas de forças centrípetas." (BAKHTIN, 1988 *apud* FARACO, 2005, p. 67).

A leitura como traz Orlandi (2006), é um momento crítico da constituição do texto, ou seja, é o momento em que os interlocutores se identificam por meio da interação, desencadeando o processo de significação do texto. Não basta buscar informações, é preciso ir além do texto para compreendê-lo, é preciso interagir com o texto, com o outro. Esse tipo de leitura apresentada pelos sujeitos, pode ser entendida como funcional como traz Perissé (2005). Eles, os sujeitos, estão preocupados, em identificar as palavras-chave, ou seja, em fazer a lição de casa, neste contexto, em fazer a lição do trabalho. Por ser uma leitura de investigação, torna-se necessária para apreender informações importantes em diversos campos da vida prática como na escola, no trabalho.

Neste processo, portanto, as leituras recreativa, reflexiva e inspiradora que Perissé (2005), cita também são deixadas de lado, pois aos sujeitos não interessa o prazer ou ter tempo e paciência para refletir mais profundamente o que estão lendo ou ter inspiração para produzir novos textos. O que lhes interessa é que no momento, levando em consideração as condições de produção dos sujeitos, vê-se que eles precisam de informações de modo a tratar a leitura como funcional, recorrem muitas vezes a ferramentas como o dicionário manual ou *translator*

para obter o que necessitam com mais praticidade e rapidez, ou seja, para suprir suas necessidades habituais.

É preciso que a leitura seja um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, a qual deve ser crítica e reflexiva, combatendo o trabalho de alienação, possibilitando ao ser humano a libertação, pensar como ele deseja pensar como nos traz Silva (1985). Este autor afirma inda que "...a escola, prevê a sequenciação e integração das habilidades e conteúdos de leitura bem como os momentos e os espaços para a pesquisa, debate, discussão e outras formas de confronto com os textos." (SILVA, 1985, p. 59). E, como essas habilidades e conteúdos são trabalhados na escola com o intuito que o sujeito seja capaz de transformar o meio em que vive? Talvez fazendo-o perceber que ele precise apenas localizar o vocabulário que deseja para sua necessidade ou contingência, antes, para traduzir textos que os professores lhe pediam e, hoje para poder lidar com os mecanismos da área da informática. Neste sentido também questionamos ainda a outros dois sujeitos *"Você lê em inglês? De que forma você lê em Inglês?"*

... a gente não lê. Eu acho que na grande maioria, a gente não lê em inglês porque a gente não tem umaaa vamos dizer assim, um conhecimento grande pra ti entender o que tu tá lendo, né [...] Algumas palavras assim, que a gente usa mais pro nosso cotidiano, a gente até entende, né. Não precisa de dicionário, nada assim, só que tem algumas palavras que tu precisa olhar no dicionário, olhar na internet, né, não que a gente não entende, mas, né... **(Ana,16 anos, 05 de setembro de 2012).**

É, o que a gente lê em inglês é, às vezes, é estudar e falar dentro da publicidade, essas coisas. ...Às vezes, em torno da cidade, tem algumas marcas, coisas que a gente lê em inglês, essas coisas **(Luiza, 16 anos, 05 de setembro de 2012).**

Authier-Revuz (1998) acrescenta que este sujeito falante não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, ao contrário, ele é o resultado de uma estrutura complexa, um efeito de linguagem (dividido – assujeitado pelo inconsciente). O inconsciente está nas lacunas da linguagem como uma linguagem, logo é o Outro (fonte de todo sentido das palavras do Eu).

A autora aplica esta reflexão à língua e ao discurso, quando se remete à linguagem como uma ilusão do sujeito de seu discurso a partir da inconsciência da linguagem que o constitui, o Outro. É por meio da linguagem que falamos de nós, que nos definimos e acabamos definindo o outro por oposição a nós. Contudo, é através da linguagem que nos relacionamos com ela mesma como apontam os sujeitos pesquisados aqui acerca de práticas de leitura situadas a partir de contextos específicos que não englobam apenas a escola.

Compreendemos que esta prática, acreditamos, já iniciada na instituição-família, é a base da constituição do sujeito. Por outro lado, os sujeitos aqui pesquisados sinalizam para discursos que nos levam pensar, que sejam institucionalizados pela/na escola, pois o que é aprendido nesta instituição é tido como um conhecimento, uma aprendizagem legitimada (ORLANDI, 2006).

Podemos depreender também, que a exposição dos alunos a essa discurso legitimado pedagogicamente por documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), bem como outros discursos (mídia, trabalho, família) que permeiam o discurso dos alunos.

Isto nos permite compreendê-los a partir dessa heterogeneidade constitutiva quanto à leitura em Língua Inglesa (AUTHIER-REVUZ, 1998). Pressupomos que ao ingressar em outros discursos, aqueles alunos do Ensino Médio de escola pública, acabam se constituindo na interação com outro a partir do que é construído socialmente.

O ato de ler em inglês dentro deste contexto local (uma escola pública da rede estadual), preconiza uma leitura no sentido de que o aluno consiga reconhecer as informações contidas em um artigo de jornal, uma publicidade, seja a embalagem de um produto ou instrução de uso de aparelhos. A leitura desses textos podem ocorrer no sentido de utilidade e informação, respeitando-se a realidade do aluno (SANTA CATARINA, 1998).

Observamos isto nos enunciados de Ana e Luiza a partir de uma perspectiva pós-estruturalista em que a representação do sujeito como um ser social e histórico é compreendida como uma inscrição, uma marca, um traço, um significante ideológico e não como um processo mental (SILVA, 2006).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) nos permite apontar para um viés que não venha a contemplar especificamente o ensino voltado para as Línguas Estrangeiras e nem

a representação do sujeito, pois não leva em conta os discursos do outro que atravessam o sujeito e o constitui a partir de sua heterogeneidade.

Assim, os discursos que atravessam os sujeitos nessa pesquisa, sinalizam para uma leitura para uma constituição do sujeito heterogêneo (AUTHIER-REVUZ, 1998). Compreendemos a partir dos estudos de Moita Lopes (1996); Authier-Revuz (1998) que esses discursos regulam o uso e distribuição dos textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles no que se refere nesta pesquisa, à Língua Inglesa fora do contexto escolar. Estabelecem ainda, uma distinção entre os mundos sociais e individuais e práticas de leitura uma constituição social heterogênea, de dizeres que são não-coincidências.

Encaminhamo-nos para o fechamento deste artigo com as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este texto justificamos a investigação referente aos sentidos das práticas sociais de leitura em Língua Inglesa para sujeitos do Ensino Médio de escola pública sob o olhar da Teoria da Enunciação, também através do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa articulada com a leitura na educação. Isto foi possível, pois os sujeitos que frequentavam o terceiro ano do Ensino Médio em 2012, trouxeram materiais que eles liam em Língua Inglesa como manual de informática, jogos, capa de cd, letra de música.

Deste modo, discutimos o que os sujeitos do Ensino Médio pensavam sobre os sentidos das práticas sociais de leitura em Língua Inglesa. Neste artigo, o sentido de leitura está voltado principalmente ao trabalho. A análise foi feita sob a perspectiva da Teoria da Enunciação. Pudemos notar uma luta de vozes, como traz o dialogismo aqui entendido também como intertextualidade. Para os dois sujeitos entrevistados, há uma homogeneização, forças centrípetas em seus enunciados quando ambos se referem à leitura como um exigência do trabalho e que acabam por fazer esta leitura por meio da tradução das palavras.

Assim, compreendemos que para além das práticas sociais de leitura, uma das implicações de se conhecer uma língua é dominá-la para leitura, escrita, escuta, fala, reside nos bens simbólicos, como poder assistir a um filme sem legenda, captando os movimentos

discursivos na língua do falante, ou das interferências dialetais; a uma fala, entrevista em canais de tevê e compreender de que se trata, entre tantos.

No caso de uma língua estrangeira, o inglês, que é a língua mais procurada e talvez mais presente nos currículos escolares não só no Brasil, ter uma visão reducionista implica compreender o domínio da língua para fins utilitaristas ou imediatistas e não como uma imersão não só nos elementos estruturais da língua, mas nos correlatos discursivos implicados.

REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo; Hucitec, 1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1982.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira / Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. **Lei de diretrizes e bases da educação:** lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

CELANI, M. A. A. **"A Integração Político-econômica do Final do Milênio e o Ensino de Língua (s) no 1º e 2º Graus".** Trabalho apresentado na 47ª Reunião da SBPC, 1995.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo** – As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. 2. ed. Curitiba: Criar edições, 2005.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. 8. ed. Revista e Atualizada. 3ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez Editora, 1988.

____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4ª ed. **Campinas,** SP: Pontes, 2006.

PERISSÉ, G. **Elogio da leitura.** Barueri, SP: Manole, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOITA LOPES, L. P da. **Oficina de Lingüística Aplicada:** A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SILVA, E. T. da. Leitura **& Realidade Brasileira.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1985.

____. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A LEITURA DO JORNAL NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE MIKHTIN E DO SEU CIRCULO

Edilaine Vieira Lopes

(Centro Universitário Ritter dos Reis -UniRitter- Laureate International Universities)

Vera Lúcia Pires

(Centro Universitário Ritter dos Reis -UniRitter- Laureate International Universities)

RESUMO: Apresenta-se aqui o relato de um estudo em andamento a partir da leitura do Jornal na Sala de Aula, que surge como instrumento possibilitador de uma ação social, inserindo os educandos no seu contexto sócio/ histórico/ cultural, como atuantes e protagonistas da própria aprendizagem, uma vez que a leitura crítica do discurso jornalístico permite um estudo aprofundado das ideologias, por meio da intertextualidade, da intersubjetividade, da polifonia e do contato com diversos gêneros textuais. A proposta se justifica teoricamente por preocupar-se com o desenvolvimento das habilidades e das competências leitora e escrita, por meio da leitura, produção escrita e reescrita de textos dos mais diversos gêneros, conforme estudos da corrente filosófica russa de Mikhail Bakhtin e seu Círculo transdisciplinar. O estudo de caso se constitui da coleta de dados e de observação como docente/ pesquisadora participante no projeto existente em algumas cidades da região. O programa PJNSA propõe que a cada semana alunos e professores integrantes do programa recebam um exemplar do jornal na sala de aula, como um convite à prática da leitura a partir de uma proposta interdisciplinar. A edição pertence ao aluno, que pode, inclusive, levar o jornal para casa e compartilhar as informações com sua família e amigos, permitindo que todos tomem ciência dos fatos, conversem sobre eles, opinem,debatam e produzam conhecimento por meio de ações concretas, criando uma nova realidade para o mundo em que vivem. Pretende-se com este estudo analisar e compreender a produção de sentido e a importância da ação para a educação, sobretudo na cidade de Novo Hamburgo.

Palavras-chave: Bakhtin; Jornal; Leitura; Enunciação.

PALAVRAS INICIAIS: DÚVIDAS E ANSEIOS INVESTIGATIVOS

Sempre preocupamo-nos com a escrita[1], com os modos de escrever, de aprender, tentando diminuir a angústia dos que demonstravam insegurança, pois queríamos ajudá-los. Como educadoras, angustia-nos ver alunos com parecer e diagnóstico médico, quase justificando sua incapacidade cognitiva para a escritura. Sabemos de muitas limitações, mas não há limites para a arte, para a criação, para o prazer da fruição, quando as coisas estão imbricadas e, juntas, formam uma só.

Com a leitura de Barthes, libertamo-nos das rédeas da escrita e descobrimos o que estávamos tentando fazer com nossos alunos: escrita, embora tenhamos sido professoras e, por pura intuição, fizemos a escritura[2] e nos iniciaram nesse caminho. Com Virgínia Kastrupp e Jorge Larrosa, percebemos que, num dado ponto, paramos de resolver problemas e de ser consideradas alunas inteligentes. De vez em quando, nos refugiamos na literatura. Garimpamos o mundo com Palomar, de Calvino, ou nos derretemos com o amor quase Quixotesco de Inês Pedrosa, a Jenny, uma Dulcineia às avessas. Divirtimo-nos com Rubem Alves, em *Pensamentos que penso quando não estou pensando* e reviramos o Baú de Espantos do bom e velho Quintana. Umas vezes corremos para a Cecília, em outras fugimos com Vinícius. Drummond não pode nos ajudar, nem Pessoa, que tenta explicar que devemos guardar as pedras e montar nossos castelos. Camões só nos incentiva a seguir navegando e, então, percebemos que não podemos escrever literatura agora.

Com a escrita, compreendemos que no embate com a gente ou com o mundo, tendemos a preferir o mundo. Assim, descobrimos que era necessário estudar o que ocorria durante o processo da escrita. Afinal, será que escrever é tão difícil assim? E por quê? Escrever é um ato de ensaio, ensaiar a vida. A escritura pode ser descrita como processo artístico, constituinte da criação. ESCRITURA, VIDA e CRIAÇÃO são unidades plurais, isto é, são coisas separadas (unidades), mas ficam interligadas, por meio de redes repletas de significados e de sentidos (plurais), ou seja, por meio da leitura. Tudo anda junto. Podemos perceber que é na unidade do texto e na sua relação de sentido com as coisas e com o mundo que a mágica da linguagem perpassa e se faz ao nos constituir enquanto seres que pensam e que se comunicam.

É preciso estudar melhor essa relação entre a leitura e a escritura, processos necessários e prazerosos, que parecem ter sido esquecidos na educação. Mas não a leitura como promoção,

[1]A partir da leitura das obras de Roland Barthes (1915- 1980), sobretudo das três principais (O rumor da língua, 2004; O prazer do texto, 2002; O grau zero da escrita, 2004), entende-se por "escrita" o processo formal, que é ensinado nas escolas e valorizado na sociedade grafocêntrica em que vivemos, na qual a norma dita "culta", gramatical, é prestigiada e onde só se dá bem, só tem emprego e salário garantidos, trabalhos promissores, quem souber fazer uso da língua, isso é, "escrever bem", usar a linguagem para obter prêmios, notoriedade social, acadêmica e intelectual, lucros, a seu bel prazer.

[2] Em "O rumor da língua", Barthes (2004, p.382) afirma que a escritura é "uma potência, fruto de iniciação, mas também o grau zero da escrita, uma aventura com generalidade simbólica"... Entende-se que a escritura está mais ligada ao prazer, à fruição, ao devir, ao ócio criativo, do que propriamente, aos exaustivos trabalhos de ensaio da escrita acadêmica, tanto treinados na escola formal.

como um “ler para escrever e falar melhor”: a leitura como um dar a ler, como fruição, prazer, gozo. Mas não falamos aqui de um “ler poético, literário, apenas”. Falamos, agora, de uma outra leitura, a de jornal, como prática, como gênero textual e recurso pedagógico.

A pergunta é: será que o jornal é eficaz no combate ao analfabetismo funcional e potente auxiliador no processo de leitura nas escolas? Sabe-se que a leitura da comunidade, as notícias do bairro, da cidade e da região têm chegado às famílias não pelos pais, mas pelos alunos, dando o exemplo e incentivando-nos a mudar: está na hora de assumir a identidade contemporânea e deixar de lado o status social que apenas a leitura literária, de romances e clássicos, tem. É preciso investigar, quantificar, acompanhar, coletar e analisar dados para podermos afirmar, não apenas empiricamente, a ideia que nosso projeto defende: o jornal na sala de aula é um potente instrumento pedagógico de auxílio e desenvolvimento à leitura, contribuindo, portanto, com o desenvolvimento de alunos conscientes do poder da leitura do jornal em sala de aula nessa sociedade bombardeada por informações.

Este texto pretende discorrer sobre os processos de “leitura e escrita” (como algo informal, diferente do ensinado nas escolas e valorizado na sociedade grafocêntrica em que vivemos) e de “leitura e escritura”, que parecem ser diferentes e que, portanto, produzem diferentes efeitos na prática cotidiana de ensino/ aprendizagem da língua.

Leitura e escritura parecem ser processos diferentes e, portanto, produzem diferentes efeitos na prática cotidiana de ensino/ aprendizagem da língua. Percebe-se que a leitura, atrelada à escritura, é uma potência, fruto de iniciação, mas também o grau zero da escrita, uma aventura com generalidade simbólica, mais ligada ao prazer, à fruição, ao devir e ao ócio criativo do que, propriamente, aos exaustivos trabalhos de desenvolvimento da escrita/ leitura. Logo, parece haver ligação entre a leitura, a escritura e a vida, através de uma relação em que o escritor/leitor deixa de ter apenas autoria do texto, abrindo mão de ser o autor/usuário e passando a ser usado pela linguagem (em vez de apenas usá-la).

SOBRE AQUILO QUE JÁ SE SABE

Barthes (2004) se aventura ao afirmar que criou uma teoria entre a linguística e a semiologia. Para ele, “Babel não é mais, ou talvez nunca tenha sido, punição: é fruição pura, a tese do prazer remete a uma Babel feliz, onde o encontro de várias línguas gera o caos, mas um caos que produz, que tem efeito, que não apenas reproduz...”. A que cria, que causa, que implica, que está imbricada. A fruição ocorre quando há gozo, isto é, quando tomamos posse das palavras, como se fossem parte de nossa fala, fazendo delas usufruto. Tal feito ocorre também na escrita, quando o escritor entra em contato com a escritura.

Há uma dicotomia bem definida que diz respeito ao texto: quando o escrevemos, temos que dar prova ao leitor de que ele, o texto, enquanto produção, nos deseja, nos quer. Este seria um forte indício de escritura. Escrever faz parte da vida, é um ensaio, uma constante luta, permanente greve, manifesto contra a morte. Se nada mais existe, exceto a língua, visto que

somos rodeados por linguagem e por signos, "coisas que usamos no lugar de outras coisas", então usamos a ficção o tempo todo. Tudo é literatura[3], é faz de conta. Se escrever é representar, então qual é o objetivo de descobrir a diferença entre escrever (escrita e escritura)?

Barthes ousa: "todo relato é revelação da verdade, é ascensão"... Nietzsche foi escritura pura! Fez (e faz) entrar em crise a sua própria relação com a língua ao afirmar que as palavras são repletas de vontade, carregadas de sentido próprio. O seu *giro linguístico* deu posição de destaque à linguagem, enquanto representação, criação e invenção de si e do mundo. Basta ler sua espécie de epitáfio: "uma coisa sou eu, outra são meus escritos".

Não existe por trás do texto ninguém ativo (escritor) e ninguém passivo (leitor); a escritura é como o olho por onde vejo e por onde me veem. O prazer do texto[4] é o momento em que meu corpo segue suas próprias ideias, pois não parece ter as mesmas que eu. É quase como assinar nosso atestado de total incompetência e impotência perante a linguagem e, o melhor, é como se não estivéssemos preocupados com isso! É o tal prazer, a tal fruição, a rendição ao texto, tal qual o Elogio à Loucura seria o elogio à escritura, mas não como a salvação única dos problemas na Educação, porém como uma boa alternativa para o relativismo do "reproduz, copia, imita e repete", método de ensino aplicado pela sociedade moderna, tão repercutido na escola dita tradicional.

Nenhuma teoria da interpretação é possível sem que se prenda com o problema da escrita, processo pelo qual há uma separação do significado em relação ao evento, fato que não cancela a estrutura fundamental do discurso. Quando se fala em valorização da escrita, é da valorização do discurso e da intenção que estamos mencionando. O discurso é sempre de e sobre alguma coisa, mesmo quando há a ilusão de ausência da referência. O discurso nos relaciona com o mundo. Compreender um texto é avistar todas as significações que o constituem. Aqui, parafraseando Paul Ricoeur, podemos dizer que quando negamos a linguagem, negamos a nós mesmos e à possibilidade de existir pela compreensão/ interpretação do que somos. Se toda escrita precisa essencialmente da hermenêutica, então a leitura se torna um problema do campo da Interpretação.

Por que não citar também Paulo Freire? Sua obra trazia (e ainda traz) como proposta a busca pela igualdade, apostando numa educação que tem como pressuposto o diálogo, em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente. Este diálogo reflete na condução de qualquer indivíduo a um nível crítico elevado, gerando ações em conjunto. É necessária a interatividade dos indivíduos com eles próprios, com os outros e com o mundo (Pedagogia Dialógica de Paulo Freire). No que tange à associação livre entre Ricoeur, Freire e Barthes, pensamos que tomar a palavra e não entregá-la a alguém que fale ou escreva por nós é um exercício de autonomia, sobretudo de distanciamento, apropriação e escritura. Proposta de intervenção, autoria e arte, a

[3] Mario Osório Marques (1997, p.139) afirma que se no texto que lê, o leitor não surpreende efeitos outros que os por ele supostos serem os pretendidos por quem o escreveu, não existe leitura, apenas decifração. O poeta pinta quadros com as palavras.

[4] Mario Osório Marques (1997, p.58) afirma que "ao escrever a imaginação produtiva é poder ativo" (P.. 56) e que o papel da teoria no escrever não é como o de algo a ser confirmado ou negado, mas como provocação de um horizonte mais vasto, pois não há outro caminho para atingir a realidade a não ser através da imaginação.

escrita como se as palavras fossem nossa vida (e, de fato, o são! Tudo é linguagem, só ela nos resta).

A palavra escritura carrega sentido, significado. Já a escrita, nos leva para a análise, nos permite "pensar na ou sobre frase", ser um "pensa frase". A frase (ou a forma, a escrita), rígida por natureza, seria o corpo? NÃO! Mas a escritura seria a cultura[5], ou seja, igual a mais prazer. O prazer da frase, esse sim, é cultural, mas tal fruição não obriga ao prazer. Contudo, pode haver prazer no texto, na escrita, mas este não é seguro, é frio. Já o da escritura é livre, nunca igual, sempre diferente da primeira vez. Tudo é fruído, jogado. A fruição pode até ser precoce, mas está imbricada com a arte, que parece compromisso. Daí o esforço de todo artista para destruir sua própria arte: entra-se para a academia ou cria-se uma profissão.

O texto é tecido. Durante essa tessitura é possível escrever em voz alta, pois sentimos as palavras, cada letra, cada forma e cada escritura, na pele, na voz, na garganta, na alma. Este seria o grau zero, o nível básico. Obviamente, Roland Barthes (2004) percebeu que não existe literatura sem uma "moral da língua", sem a forma, sem a escrita. Mas sabe-se que a Escritura é uma opção necessária que o escritor tem ou faz entre as várias morais da língua. O impossível da escritura é o da própria vida ou sociedade. Daí o termo: o grau zero da escritura, que nada mais é do que não apenas comunicar ou exprimir, mas ser a dúvida, a insegurança de cair em contradição, de afirmar que não se sabe se há uma única verdade, se estamos indo na direção certa, se há, de fato, tal direção.

Não existe escrita sem rótulo, contudo a escritura atravessa o olhar, o fazer e a ausência. As chamadas "escritas neutras" são o grau zero da escritura, ou "a escritura branca", como o último episódio de uma paixão[6]. Toda forma é um valor, pois entre língua e estilo há outra realidade: a escritura. Língua e estilo são objetos; escrever é uma função (estabelece a relação entre sociedade e criação). Se a palavra tem mesmo memória, então a escritura é o elo entre a liberdade e a lembrança, ainda que inconsciente. A escritura, ou princípio livre, é a ligação que acorrenta o escritor à história, que por sua vez já está acorrentada à sociedade, com signos bem claros da arte.

Roland foi feliz ao afirmar muitas coisas: "a literatura como utopia da língua", a forma rígida e fechada com que a escola oprime e força à escrita, à formação de leitores ou escritores pela formatação, pela estética, pelo estilo, não pelo conteúdo, pela liberdade, pelo prazer de escrever, de se ter o grau zero da escritura, pela escolha, pela fruição, pelo devir, pelo sentido que tal ação representa, uma vez que é na linguagem e pela linguagem que nos constituímos e nos (des) construímos, enquanto seres, como humanos, situando-nos conosco e com o mundo.

---

[5] Mario Osório Marques (1997, p.83) afirma que "a poesia não pertence a quem a fez, mas a quem ela utiliza". Na leitura estão implicados o sujeito que escreve deixando no escrito suas marcas e os sujeitos que ao lerem atualizam, dão vida ao que foi escrito. A letra mata;o espírito vivifica.A folha de papel não é apenas suporte passivo, é campo aberto à criatividade do escrever e do ler, convite e incitamento à intercomplementaridade de atos separados por um hiato de tempo, que até pode ser de séculos, como pode ser de segundos, naquele instante.

[6] "Ler é desejar a obra, é pretender ser a obra, é recusar dobrar o obra fora de qualquer outra fala que não a própria fala da obra: o único comentário que um puro leitor, que puro se mantivesse, poderia produzir. Passar da leitura à crítica é mudar de desejo: é deixar de desejar a obra para desejar a própria linguagem." BARTHES (1987, p. 78)

Por este ângulo, as escolas têm feito um competente trabalho social: o de não permitir o estudo efetivo e o avanço cognitivo dos alunos, visto que pretendem, única e exclusivamente, protegê-los do perigo ao qual diariamente estão expostos: o de aprender, o de se divertir percebendo o quão delicioso (ou não) pode ser ler e escrever (escritura), ter opção, e, o melhor, o contato com a arte, lembrando que esse AVATAR de proteção sempre é usado "para evitar mais dor". Muitas vezes, parece que a escola tira de cena a escritura, despe o ensino e a aprendizagem da escrita daquilo que poderiam ter de melhor: o fortalecimento do desejo de compreender o mundo e de compreender-se. As práticas de aquisição da língua, que levem em conta a escritura, deveriam (inevitavelmente) fazer sentido para os estudantes e levá-los a ter vontade de compreender o mundo e de compreender-se... Pelo menos para questionarem, refletirem. Novamente, surge o elemento "a invenção de problemas". A escola trata de fazer os alunos aprenderem os "significados" consagrados (significado é da ordem do "já dado": imagem criada para um mundo supostamente já compreendido), mas raramente abre para a criação de novos sentidos (sentido: é da ordem da criação, das conexões que podem existir entre um fenômeno e uma consciência, em condições inéditas). Uma simples abertura ao inaudito da linguagem, ao silêncio, ao não sabido, ao outro...e pronto! A escritura estaria presente.

Defendemos a leitura do jornal em sala de aula porque a evolução dos alunos, com a leitura do gênero, será notória e quantificável no objeto de estudos em aula, que é o texto. Sem falar nas demais hipóteses que apontam para os benefícios da leitura do jornal, como o desenvolvimento da oralidade.

A partir de agora, o texto constitui-se em uma tentativa de reflexão, com vistas à compreensão do processo da leitura de jornal em ambientes formais de educação na Educação Básica, utilizando-se do aporte teórico de outros pensadores (além dos anteriormente citados), como M. Bakhtin, É. Benveniste, R. Jakobson.

NOVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS (OU SOBRE O QUE ACABA DE SE SABER...)

Mudar a perspectiva de escrita/ escritura para leitura é algo compreensível, mas refletir acerca do tema não é uma tarefa muito fácil. Ainda mais se fizermos menção ao jornal, sobretudo na sala de aula. Entretanto, essa abordagem precisa ser aprofundada junto a outros preceitos, já que somos, vivemos e respiramos linguagem... Para tanto, resolvemos fazer uso dos preceitos das teorias da enunciação. Logo, seria um convite recapitular a máxima *o homem na língua,* de Émile Benveniste, como início de uma análise possível e interessante.

Quando se fala em jornal logo se pensa no sujeito, numa analogia à Linguística da enunciação. Basta relembrar que ela trouxe de volta para os estudos linguísticos, a partir do final dos anos 1950, o sujeito excluído pelo estruturalismo (nem bom, nem mau, não cabe aqui juízo de valor). O papel dos falantes no processo da produção de enunciados passou a ser foco de interesse na metade do século, mas a peleia teórica teve início na primeira década do século

XX, período em que, simultaneamente, na Rússia e na França, dois pensadores da linguagem, Charles Bally e Mikhail Bakhtin, refletiam sobre a presença do eu (subjetividade) no discurso.

De acordo com o que estudamos, Benveniste (1988) procurou dar lugar ao que foi excluído por Saussure, sem abrir mão do estruturalismo, ou seja, pensar sujeito e estrutura articulados. Para a descrição da língua, o autor levou em consideração que essa tem formas que marcam o sujeito, quando ele fala. Em sua obra há, conforme Flores e Teixeira (2005, pág. 89), ao menos, três eixos:

> (1) os estudos estruturalistas (inclusive os trabalhos histórico-comparatistas), uma série de textos nos quais se dedicou a divulgar e explicar a obra saussuriana (nessa perspectiva, as reflexões linguísticas de Benveniste filiam-se ao pensamento estruturalista de Saussure), constituindo-se uma epistemologia da linguística da enunciação; (2) os estudos interdisciplinares, reunindo reflexões das ciências humanas, entre as quais a Linguística; (3) um conjunto de textos, cujo primeiro é de 1946 e o último de 1974, sobre a possibilidade de o sistema linguístico considerar os fenômenos da enunciação, inaugurando uma forma diferente de pensar a linguagem.

Sob o domínio desse terceiro eixo, Benveniste estabelece uma nova abordagem linguística – geralmente denominada pelo termo Teoria da Enunciação. As teorias enunciativas priorizam a ordem linguística, porém sob diferentes perspectivas ("o ponto de vista faz o objeto"), sempre partindo da relação estabelecida pelo sujeito com a linguagem. Benveniste privilegia as marcas linguísticas, deixadas no enunciado pelo sujeito da enunciação, as quais evidenciam a subjetividade na linguagem (que é, portanto, uma questão linguística). Até então estávamos falando sobre a língua que, segundo Pires (2012), previne a esquizofrenia. Agora, passaremos a falar de modo amplo, sobre linguagem.

A linguagem funda a subjetividade: "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito" ou, ainda, "a subjetividade é a capacidade de o locutor se propor como sujeito" (BENVENISTE, 1988, p. 73), é um movimento enunciativo. Para Benveniste, a enunciação é "este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização". No momento da enunciação, o sujeito assume a língua e ali se mostra.

A noção de subjetividade é o que permite chegar à linguagem em uso, em exercício: os "indicadores de subjetividade" – eu, tu e os demais – existem ao serem assumidos pelos interlocutores e atualizados no discurso. A apropriação desses elementos faz com que todos as outras formas linguísticas concordem ("tornam-se solidárias") com a instância atualizada de discurso. A começar pelas formas verbais. Entretanto, "há enunciados de discurso, que escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos, mas a uma situação 'objetiva'. É o domínio daquilo a que chamamos a 'terceira pessoa', ou para Benveniste, a "não-pessoa". Os pronomes de terceira pessoa – ele, o, isso – podem substituir substantivos como, por exemplo, anáfora, catáfora etc.

A linguagem em uso é, para o linguista francês, o discurso: "a linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros" (BENVENISTE, 1958). É a palavra, atualizada em linguagem, que garante a comunicação, uma vez que essa aptidão é dada pela propriedade que tem a linguagem de constituir o homem em sujeito. A consciência de si, entretanto, é intersubjetiva (no momento que Benveniste institui a subjetividade, imediatamente, institui, também, o outro, ou seja, a intersubjetividade).

A condição de diálogo é constitutiva da pessoa, pois implica reciprocidade[7], ou seja, que eu me dirija a um tu e que, ato contínuo, esse interlocutor transforme-se no eu dirigindo-se a mim como um tu. Nesse ponto institui-se, via o outro, também a sociedade. É inconcebível uma língua sem expressão da pessoa, sem os pronomes pessoais, que são, entretanto, vazios de referência, sendo somente preenchidos no exercício da língua (discurso). *Eu* é um termo que só pode ser identificado na instância de discurso em que é atualizado. A realidade à qual ele faz referência é uma realidade discursiva. Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio linguístico (e "linguageiro") da subjetividade. Em torno deles, organizam-se outros elementos - os *indicadores da dêixis*: advérbios de tempo e lugar, demonstrativos, adjetivos, entre outros.

Esses indicadores somente podem ser definidos na instância de um discurso enunciado por um *eu*. Em torno da subjetividade organiza-se também a expressão da temporalidade: a noção de tempo, não importa a marca linguística que a expresse, tem como referência o tempo presente que coincide com a instância do discurso que o descreve. A subjetividade constrói, na linguagem e fora da linguagem, a categoria de pessoa.

Segundo PIRES (1999), em sua tese de doutorado, a relação com os outros funda o dialogismo, princípio elementar de toda a linguagem, porque a vida é dialógica por natureza e viver significa participar de um diálogo, já que tudo o que me diz respeito vem do mundo exterior por meio das palavras das outras pessoas. Por meio da enunciação, Bakhtin instituiu um processo de intersubjetividade no qual a identidade do sujeito passa a ser o seu reconhecimento por meio do outro. Ou seja, nosso suporte constituitivo é a alteridade.

Antes da enunciação, a língua é apenas possibilidade da língua; após a enunciação, a língua efetua-se em discurso de um locutor que atinge o ouvinte, suscitando de retorno uma outra enunciação. A língua é empregada para expressar relação com o mundo, ou seja, para referi-lo: a referência faz parte da enunciação. A descrição da enunciação segue como: a) emergência dos índices de pessoa – eu – tu; b) os numerosos índices de ostensão, ou seja, de indicação (*dêixis*) – pronomes demonstrativos, advérbios de tempo e de lugar. São "formas" que remetem a indivíduos específicos, engendrados a cada enunciação; c) formas temporais – os tempos verbais, cujo eixo é o presente, pois coincide com o momento da enunciação.

[7] Considerando que a relação com mundo nunca é direta, pois para Pires (1999) a linguagem intermedia essa relação, refletindo-o ou refratando-o, no interior de horizontes sociais de valores. Entende-se que "reconhecer a dialogia é encarar a diferença. O sujeito e o sentido são constituídos por meio da enunciação – momento de uso da linguagem – processo interativo que tem como fundamento, o movimento dialógico em direção ao outro." Por intermédio do estudo dos discursos do cotidiano, comprova-se que eles retratam as experiências contraditórias de sujeitos históricos e plurais.

Benveniste (1988) concluiu, a partir desse raciocínio, que a característica da enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, ou seja, a relação com o outro.

Conforme PIRES (1999),

> Mikhail Bakhtin, como Benveniste, enfatizou a relação dos sujeitos com a língua em uso, determinando a enunciação e marcando, materialmente, a presença da subjetividade no discurso. A enunciação não parte de um sujeito individual, considerado isoladamente, mas é produto da interação dos seres humanos, socialmente organizados, e do contexto da situação social complexa em que aparece.

Bakhtin/Volochínov (1986) assumem o caráter dialógico da linguagem e propõem uma concepção de linguagem produzida por um sujeito concreto e enraizado na realidade histórico-social. Defendem a teoria interacionista da linguagem como "construção da realidade dialógica". Para os autores, a língua é "uma atividade social, cujo processo verbal interativo – a enunciação – é o fator principal". A verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Quanto ao dialogismo, a vida é dialógica por natureza: é um fenômeno quase universal, essencialmente uma filosofia da linguagem, sendo constitutivo da linguagem. Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (1986) mobilizam as diferentes esferas de enunciado, organizam o nosso discurso e permitem que ocorra toda interação sociodiscursiva, como meio de apreender a realidade. Cada gênero tem suas características típicas e é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente, pois suas formas são infinitas, ao mesmo tempo estáveis (relativas) e mutáveis, se imbricando e interpenetrando para formar novos gêneros.

A leitura do jornal na sala de aula, através de uma abordagem a partir dos pressupostos teóricos do círculo de Mikhail Bakhtin, passa a ser um interessante foco de estudo, por surgir como instrumento possibilitador de uma ação social, inserindo os educandos no seu contexto sócio/ histórico/ cultural, como atuantes e protagonistas da própria aprendizagem, uma vez que a leitura crítica do discurso jornalístico permite um estudo aprofundado das ideologias, por meio da intertextualidade, da intersubjetividade, da polifonia e do contato com diversos gêneros discursivos. Com o jornal, parece possível observar diferenças e imbricações entre língua e linguagem.

Tal conceito está vinculado, conforme PIRES (1999), indissoluvelmente ao de interação e está presente nas obras do Círculo de Bakhtin de três maneiras distintas:

> a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença; b) como princípio da produção dos enunciados/discursos que advêm de "diálogos" retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos; c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse

> caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito. O dialogismo é a essência da teoria bakhtiniana do discurso e vê a palavra como um movimento constante.

Quanto à intertextualidade e polifonia, pode-se dizer que esta é mais abrangente do que a intertextualidade, sendo a multiplicidade de vozes e a vontade de combinação de muitas vontades, caracterizada por vozes polêmicas em um discurso. Para nós, em Bakhtin a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam. A polifonia é uma estratégia com grande força de persuasão (é o reportar de fala alheia a serviço da persuasão argumentativa).

Uma investigação que se proponha como tal, justifica-se teoricamente por preocupar-se com o desenvolvimento das habilidades e das competências leitora e escrita, por meio da leitura, produção escrita e reescrita de textos dos mais diversos gêneros, conforme estudos da corrente filosófica russa de Mikhail Bakhtin e seu Círculo transdisciplinar. Um estudo de caso que se constitua da coleta de dados e de observação como docente/ pesquisadora participante em um projeto existente em algumas cidades da região, poderia trazer boas hipóteses teóricas.

Assim, é possível mencionar o PJNSA[8] (Programa Jornal na Sala de Aula), o qual propõe que a cada semana alunos e professores integrantes do programa recebam um exemplar do jornal na sala de aula, como um convite à prática da leitura a partir de uma proposta interdisciplinar. A edição pertence ao aluno, que pode, inclusive, levar o jornal para casa e compartilhar as informações com sua família e amigos, permitindo que todos tomem ciência dos fatos, conversem sobre eles, opinem,debatam e produzam conhecimento por meio de ações concretas, criando uma nova realidade para o mundo em que vivem. Para complementar este estudo, seria interessante, também, analisar e compreender a produção de sentido e a importância da ação para a educação (educandos), sobretudo na cidade de Novo Hamburgo.

CAMINHOS NORTEADORES (OU SOBRE O QUE AINDA NÃO SE SABE...)

Depois de iniciar este texto, retomando as conclusões a que chegamos com os estudos anteriores, foram incluídos alguns tópicos estudados acerca das teorias do discurso, com vistas a embasar a tese sobre a qual o conteúdo desse texto versa, cujo foco será direcionado aos estudos ligados ao jornal, por ser um assunto que pode ser analisado com base na arquitetônica de Bakhtin: com a leitura do jornal, é possível analisar questões como os gêneros do discurso, polifonia (as muitas vozes que falam através do discurso jornalístico), enunciação, dialogismo, alteridade e, inclusive, a questão da *prima filosofia* (ler jornal como instigação, até mesmo

[8] Que será estudado pelas pesquisadoras na tese de Doutorado em Letras e servirá como fonte de coleta de dados no estudo de caso (em andamento).

inconsciente, ao ato responsável, pelo agir, não apenas teorizar sobre as questões e problemas sociais)... Isso tudo sem mencionar a questão das ideologias.

Empiricamente, o jornal já foi visto como o signo da contradição, tal qual a leitura literária, que certa vez foi diabolizada. Assim, nosso futuro estudo pretende um rompimento com o senso comum, tentando uma instauração de um outro sentido para o jornal. Para tanto, constitui-se em uma tentativa de reflexão que integre os campos da teoria dialógica da enunciação de Bakhtin (o que parece ter mais sentido se for unido às teorias da cultura, de Zigmunt Bauman, com base etnográfica, de Gilles Lipovetsky, sociológica, de Robert Escarpit, filosófica, de Gaston Bachelard e fenomenológica, de Maurice Merleau Ponty.

Compreende-se que o processo da leitura de jornal em ambientes formais de educação na Educação Básica permite uma construção cultural que representa, produz sentidos e estrutura a identidade do sujeito com base em padrões sociohistóricos. Tal pressuposto se situa no campo de estudos de uma semântica discursiva, uma prática de interpretação dos processos de produção de efeitos de sentido que leva em conta o sujeito produtor de discurso e os fatores internos da organização sintática e semântica, bem como os fatores externos referentes ao contexto de produção do discurso.

Pensamos que o jornal pode estreitar a relação discursiva com o próximo, caracterizando a enunciação, por sustentar a prática social da relação inter-humana, comum ao exercício da linguagem e incitar à ações práticas que tragam alguma melhoria à sociedade. Para a teoria bakhtiniana, sujeito e sentido são constituídos no processo de enunciação, que tem como fundamento o movimento dialógico em direção ao outro e essa relação perpassa também, acredita-se, através da leitura do Jornal.

Os discursos do cotidiano retratam as experiências contraditórias de sujeitos históricos e plurais. Ao que tudo parece, o texto jornalístico evidencia um discurso, cujo efeito de sentido aponta para o estabelecido, mas seu acontecimento discursivo rompe o círculo da repetição, inscreve uma postura de resistência, comprovando através da leitura que o lugar do social está visivelmente marcado na enunciação e no enunciado, via intersubjetividade, pois, segundo PIRES (1999), fundamentada no dialogismo de M. Bakhtin, considera-se que nenhum texto se fecha em si mesmo, pelo contrário, todo texto ou discurso estabelece uma relação dialógica constitutiva com outros textos ou discursos que o antecedem.

Pelo fato de também abordar as representações sociais e a enunciação da subjetividade, via discurso jornalístico, a pesquisa coloca em foco as interações entre linguagem e práticas socioculturais. O jornal, aqui, é visto como um dos gêneros que, quando lidos, corroboram para o desenvolvimento de cidadãos socialmente ativos, sobretudo na escola, com tanta pluralidade sociocultural nas atividades.

Assim, justificamos o interesse pelo estudo de caso do projeto Jornal na Sala de Aula e a necessidade de um aprofundamento teórico acerca do processo da leitura do jornal, que parece encontrar um alento nos teóricos citados, sobretudo na arquitetônica de Bakhtin e nos estudos do Círculo. Mas enquanto a tese se desenvolve em nós, por si mesma, vamos ensaiando, lendo,

teorizando...para depois podermos nos contradizer com a liberdade de quem se aventura a errar e a viver, a agir (responsiva e responsavelmente).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **Conhecimento comum e conhecimento científico.** In: Tempo Brasileiro São Paulo, 1972.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Ensaios sobre o conceito de cultura.** Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Jorge Zahar Editor: 2012.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I** Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____ **Problemas de Lingüística Geral II.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

ESCARPIT, Robert. **A revolução do livro.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. 1976.
_____. **Escritura y comunicación**. Editora Castalia: 1975.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 2009.

LARROSA, Jorge. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.** In: Educação e realidade, v.29, n.1, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **Era do Vazio: Ensaios Sobre o Individualismo Contemporâneo.** Editora MANOLE, 2005.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1985.

LYONS, Martyn e LEAHY, Cyana. **A palavra impressa.** Histórias de leitura no século XIX. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Texto original publicado em 1945).

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra.** 11ªed. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PIRES, Vera Lúcia. **Discurso e relações de gênero: sob o signo da contradição, o rompimento com o senso comum e a instauração do sentido-outro.** 1999. 188 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever.** Porto Alegre: LPM Pocket, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

SITES CONSULTADOS

http://www.anj.org.br/jornaleeducacao

http://www.wan-press.org/nie/articles.php?id=749

http://www.todospelaeducacao.org.br/

http://programajornaleeducacao.blogspot.com/

http://www.vivaleitura.com.br/calendtri.asp

http://www.amigosdolivro.com.br

http://alb.com.br

http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/

http://ebooksgratis.com.br/tag/habitos-de-leitura/

O AGIR EDUCACIONAL COM O CONTEXTO DE PRODUÇÃO NO ENSINO DE UM GÊNERO TEXTUAL

EDUCATIONAL ACTIONS AND CONTEXT OF PRODUCTION FOR TEACHING A GENRE

Isabel Cristiane Jerônimo (UEL)

RESUMO:O objetivo deste trabalho é investigar textos de opinião produzidos por alunos de um 8º ano do ensino fundamental, partindo de duas hipóteses levantadas por Nascimento (2009) em sua discussão sobre as capacidades docentes no agir educacional em aulas cujo objeto de ensino-aprendizagem é o texto de opinião. Considerando essas hipóteses e buscando indícios da existência ou não de um trabalho deliberado do professor com o contexto de produção, buscamos fundamentos teóricos em Bronckart (2007). Cientes da necessidade de se criar uma base de orientação para a produção de um gênero discursivo em sala de aula, apontaremos, a partir do diagnóstico dos textos em análise, as lacunas que podem ocorrer em textos de opinião caso o contexto de produção seja negligenciado.

Palavras-chave: produção escrita; gênero textual; Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT: The present paper is an attempt to investigate opinion texts produced by students of the 8th grade of Elementary School, based on two hypotheses by Nascimento (2009) in her discussion on teacher's capacity regarding educational actions in lessons whose object of teaching and learning is opinion texts. Considering both hypothesis and looking for evidences that would show whether the teacher considered the context of production or not, we used Bronckart's theory (2007). Aware of the need to create a basis of orientation for the production of speech genres in classroom, we point out, from the diagnosis of the corpus, the gaps that may occur in texts of opinion if the context of production is neglected.

Key-words: Written production; Speech genre; Socio-discursive Interactionism.

Introdução

Neste artigo, objetivamos investigar textos de opinião produzidos por alunos do 8º ano do ensino fundamental, partindo-se das hipóteses levantadas por Nascimento (2009) em suas reflexões sobre as capacidades docentes no agir educacional em aulas cujo objeto de ensino-aprendizagem é o texto de opinião. Para a autora, duas possibilidades estão relacionadas ao trabalho docente refletido no texto produzido pelos alunos: 1.o texto foi trabalhado como objeto de interação e houve trabalho didático sobre a situação de produção; 2. no trabalho didático realizado, a interação foi desconsiderada e, nesse caso não foram trabalhados aspectos contextuais do gênero em sala de aula.

Considerando essas duas hipóteses e buscando indícios da existência ou não de um trabalho deliberado do professor com o contexto de produção, buscamos fundamentos em Bronckart (2007), para quem "o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado". Nessa perspectiva, se houver trabalho consciente sobre os diferentes aspectos que constituem a situação de produção, isso refletir-se-á nas operações acionadas pelo aluno para chegar ao produto final, o texto.

Valendo-nos do esquema desenvolvido por Bronckart (2007) a respeito do contexto de produção e cientes da necessidade de se criar uma base de orientação para a produção de um gênero discursivo em sala de aula, apontaremos os problemas que podem surgir caso o contexto de produção seja negligenciado pelo professor.

O artigo organiza-se da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica que norteará nossas reflexões a respeito do gênero como instrumento de mediação; na segunda seção, apresentamos a metodologia utilizada para a análise de nosso *corpus* de pesquisa, composto por um questionário aplicado ao professor e pelos textos de opinião de alunos do 8º ano de uma escola pública, para compreendermos o agir docente com o contexto de produção nesta situação singular e suas consequências para o texto empírico; em seguida, apresentamos os resultados obtidos por meio das análises e as considerações finais.

1 Pressupostos teóricos

1.1 O que quer dizer "ensinar português?": a importância do ensino baseado em gêneros discursivos

Se perguntarmos a um falante comum, não pertencente ao mundo dos graduandos ou graduados em Letras o que ele entende por "saber língua portuguesa", provavelmente responderá que dominar a língua é saber de cor as regras que a constituem, incluindo exceções e intermináveis listas de verbos. Para esse falante, portanto, língua é um conjunto de regras a ser seguido, memorizado, sinônimo de norma culta. E se ainda o questionarmos a respeito do que aprendeu sobre redação, tipologias, provavelmente, lhes virão à mente.

Essas visões compartilhadas por grande parte da sociedade brasileira que frequentou a escola pública, construídas durante décadas, foram abaladas pelas propostas inseridas nos PCNs (1998), balizamentos educacionais que sugerem que o ensino de língua materna deve guiar-se pela prática com gêneros textuais, afirmação já muito disseminada e repetida em cursos de formação continuada e em textos prescritivos quase à exaustão. Em consonância a essa

proposta, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.71) o meio mais eficiente para se articular práticas sociais e objetos escolares é o ensino da escrita e da oralidade através de gêneros. Em outras palavras, para esses autores, os gêneros não são apenas instrumentos semióticos propiciadores de comunicação, mas objetos de aprendizagem para os alunos, embora percam sua "naturalidade" quando didatizados.

Mas qual a razão de os gêneros serem eleitos como objetos de ensino de língua materna? Apesar de ser um conceito tão difundido no meio acadêmico e em cursos de aperfeiçoamento docente, qual a concepção real presente nas salas de aula e de que forma é compreendido pelos professores?

Para que se consiga uma compreensão satisfatória de gêneros discursivos é fundamental que se tenha uma ideia precisa do que seja língua/linguagem. De um falante não especializado não se pode esperar visões diferentes das apresentadas anteriormente, dada construção tradicionalista em que se baseou o ensino brasileiro por anos. Entretanto, dessa visão também partilharam ou foram vítimas muitos professores que hoje atuam nas salas de aula.

Entender o que é um aluno também é essencial aos que se propõem a conduzir uma sala de aula. Concebê-lo como um recebedor de instruções nos dá a ideia de autômatos sem resposta, sem história, sem sociedade, sem discurso, sem posicionamento ideológico. Já que o desejo social é o de formar cidadãos críticos, éticos, capazes de interagir em uma infinidade de situações comunicativas, sujeitos letrados, é preciso levar em conta a afirmação feita por Geraldi (2006, p.42) que "estudar a língua é tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma, em determinadas situações concretas de interação."

É fato que o ensino de língua portuguesa baseado na gramática e nas chamadas modalidades retóricas (MEURER,2000, p.150) não dá conta de fazer que o falante consiga interagir com/pela linguagem em situações concretas, efetivamente. Por isso, os gêneros textuais, e não a gramática descontextualizada, devem ser o foco do ensino das aulas de língua materna. Além disso, são instrumentos semióticos propiciadores de desenvolvimento.

Vigotski (1991, p.40) afirma que a relação dos homens com o mundo é mediada, seja por instrumentos materiais, seja por signos, os quais agem como instrumentos psicológicos, sofisticando a interação entre os indivíduos em sociedade à medida que se desenvolvem. De acordo com o autor, "a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria"

Quanto mais o indivíduo é capaz de fazer representações mentais a partir dos sistemas simbólicos compartilhados socialmente, mais ele se apropriou deles. Segundo o mesmo autor (1991,p.43), "a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui a aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana."

Outro conceito importante relacionado intimamente à construção do enunciado e que será útil as nossas discussões posteriores é o dialogismo. Sempre que se produz um texto ouvem-se pelo menos duas vozes, em concordância ou não, já que todo enunciado se constitui a partir de outro. "O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica." (BAKHTIN,1997, p.320)

O trabalho com gêneros discursivos exige essa compreensão do professor: o enunciado provém de um enunciador, destina-se a um ouvinte (ou leitor) que deve ter um perfil traçado por esse enunciador; o enunciado, por ter caráter social, nunca é neutro, sempre é carregado de aspectos ideológicos e pretende influenciar de alguma forma aquele a quem se destina. Portanto, compreendê-lo implica uma resposta que pode vir como uma contestação, uma concordância, uma refacção, uma síntese, uma base para novas ações dialógicas. Para formularmos nossos textos, precisamos do pré-construído socialmente, as palavras nunca são completamente nossas, o inédito só ocorre em termos de tempo e espaço.

Passemos agora aos aspectos teóricos relativos ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2007) os quais adotaremos para a análise dos textos dos alunos no que tange ao seu contexto de produção e a sua infraestrutura.

1.2 Texto, contexto de produção e arquitetura textual no ISD

De acordo com Bronckart (2007, p.77), um texto empírico é uma unidade concreta de produção de linguagem, pertencente a um gênero, composta por vários tipos de discurso e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor em função da situação de comunicação específica. Em nossa análise de textos de alunos de um 8º ano de escola pública, pretendemos justamente observar se houve ou não um agir de linguagem do professor com o contexto de produção e quais marcas podem ser percebidas nesses textos singulares. Haverá esses traços de escolha individual mencionados por Bronckart nas produções de cunho argumentativo desses alunos? Quais aspectos situacionais foram levados em conta na preparação para a realização do texto?

É preciso retomar a ideia de Bronckart (2007) a respeito das condições de produção de um texto. Inspirado em Habermas, o autor cita três mundos formais que exercem influência na

produção de um gênero de texto: físico (representações acumuladas referentes às leis do mundo real), social (representações a respeito das normas e valores de uma sociedade) e subjetivo (representações pessoais que o agente dá de si). A situação de produção é composta, portanto, pelas representações que o sujeito produtor faz desses três mundos. Como a situação de produção é interiorizada pelo agente, a análise dos textos empíricos pautar-se-á, em alguns momentos, em hipóteses formuladas a partir de pistas textuais, porta de entrada para essas representações interiorizadas.

Nenhum texto é produzido fora de um tempo e de um espaço. Temos então,segundo Bronckart (2007), o contexto físico, definido por quatro categorias:

a) O lugar de produção: local em que o texto é produzido; b) o momento da produção: refere-se ao tempo em que o texto é produzido; c) o locutor: quem produz o texto; d) o destinatário: quem lê o texto;

O contexto sociossubjetivo também apresenta quatro categorias:

a) o lugar social: refere-se à instituição social em que o texto é produzido (escola, família, mídia, etc); b) a posição social do locutor: de que lugar social fala quem produz o texto conferindo-lhe o *status* de enunciador; c) a posição social do leitor do texto: qual o lugar social ocupado pelo receptor do texto, o que lhe dá o status de destinatário; d) o objetivo: o que se quer alcançar com o texto que se produz.

As representações acerca do mundo sociossubjetivo, de acordo com o autor, são mais complexas de serem construídas que as do mundo físico. Idiossincrasias, normas, valores, papéis exercidos socialmente, a imagem a que nos vinculamos levam tempo para serem elaboradas, mesmo porque podem modificar-se continuamente.

Além das características contextuais apresentadas, o texto possui, de acordo com Bronckart, uma arquitetura interna relacionada ao sistema linguístico. Essa arquitetura constitui-se de um folhado formado por três camadas superpostas e que compõem a dinâmica textual: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Neste trabalho trataremos apenas da infraestrutura textual devido a sua dependência em relação ao contexto de produção, foco de nossas reflexões, razão pela qual não discorremos a respeito dos dois últimos tópicos.

2. A argumentação em textos de alunos

2.1 Questões metodológicas

O objetivo deste trabalho é investigar se houve trabalho deliberado ou não com o contexto de produção no ensino do gênero "texto de opinião" com alunos de um 8º ano do ensino

fundamental de uma escola pública do interior paulista, situada no centro de Presidente Prudente.

Os instrumentos com os quais contamos para nossa investigação são textos produzidos por alunos da referida série e um questionário respondido pelo professor responsável. O questionário foi elaborado com perguntas abertas para que o docente se sentisse menos pressionado a respondê-las.

O objetivo da análise das respostas às questões é tentar investigar o agir docente relatado pelo próprio professor, um meio de, posteriormente, verificarmos de que forma essa ação concretiza-se, ou não, nos textos de seus alunos.

2.2. O que é argumentar?

Já que nossas reflexões situam-se no campo argumentativo, é necessário apresentar alguns direcionamentos teóricos nesse sentido.

Ser capaz de tomar a palavra e defender um ponto de vista é uma habilidade que a escola não deve deixar de ensinar e aprimorar em seus alunos para que consigam ser verdadeiramente cidadãos em uma sociedade democrática. Como nos diz Gnerre (1998) a linguagem é uma forma de poder e a exclusão social não se dá apenas por meios econômicos, mas também por meios linguísticos, quando ao aprendiz, principalmente aos da escola pública, é negada a possibilidade de simular em sala de aula tomadas de posição que serão exigidas dele na vida real.

De acordo com Breton (1999, p.25), para definirmos o campo da argumentação é necessário percebermos que argumentar é comunicar e, portanto, devemos pensar em parceiros envolvidos nesse ato; que argumentar não é convencer a qualquer preço; e que argumentar é propor uma opinião aos outros, dando-lhes boas razões para aderir a ela.

A parceria que envolve a construção de um texto argumentativo nos faz pensar que a ideia de um interlocutor universal só dificulta a consecução dos objetivos propostos para o ato comunicativo, pois dependendo do auditório deve-se construir diferentemente o modo de se argumentar e eis uma das dificuldades dessa prática.

Ainda de acordo com Breton (1999, p.28), os constituintes de um esquema de comunicação argumentativo compõem-se dos seguintes elementos: a *opinião do orador*; *o orador*; *o argumento defendido pelo orador*; *o auditório* e o *contexto de recepção*.

De acordo com Leal e Morais (2006, p.17), "são vários os autores que buscam analisar a organização do discurso argumentativo, estabelecer padrões ou explicitar seus elementos constituintes." Tais orientações serviriam como norte para se ensinar a produção desse discurso na escola. Neste trabalho, contudo, não partiremos de uma estrutura pré-concebida e idealizada

para a argumentação, já que, *in abstracto*, elas pouco nos auxiliam na investigação de gêneros produzidos na realidade de sala de aula. Quando necessária a análise formal dos textos, partiremos deles próprios, buscando delinear como o trabalho com o contexto de produção e as estratégias utilizadas por esses alunos de 8º ano geraram um modelo mais estável de texto.

Schneuwly e Dolz (2004, p.121), considerando os contextos de uso e as capacidades de linguagem dominantes, classificam os gêneros textuais em cinco grupos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. O argumentar, segundo os autores, diz respeito à sustentação, refutação, negociação de tomadas de posições. Este trabalho trata da produção do texto de opinião.

2.3 Procedimentos metodológicos

2.3.1 Análise do questionário aplicado ao professor

Iniciaremos a análise partindo das questões respondidas pelo professor porque elas nos darão pistas de como a tarefa de produzir o texto de opinião foi conduzida, suas concepções acerca de texto, língua e linguagem e trabalho com o contexto de produção. Comentaremos as respostas mais relevantes para a investigação.

O docente atua na educação básica há nove anos, formou-se há dezesseis no curso de Letras em uma universidade pública do estado de S. Paulo, na qual também concluiu seu curso de mestrado, em 2005. Participa eventualmente se cursos de formação continuada.

Sobre as visões de texto, língua e linguagem que norteiam o seu agir docente, obtivemos a seguinte resposta:

> "Texto, grosso modo, é um conjunto de enunciados coesos e coerentes que produzem significados, constituídos em torno de uma estrutura formal que permite sua compreensão no contexto em que foi produzido. Evidentemente o texto não se restringe à linguagem escrita, podendo ser desenvolvido a partir de diferentes possibilidades comunicativas, fazendo uso de diferentes códigos e signos, muitas vezes em um texto podemos encontrar diferentes linguagens que se complementam.
> Língua pode ser concebida como um sistema composto de códigos linguísticos, representados pela linguagem verbal oral ou escrita, cujo emprego e significação sejam consensuais. Sendo assim, haverá meios de se estabelecer comunicação entre emissor e receptor, considerando que ambos conheçam os códigos, componentes da mensagem produzida, para que haja produção de sentido e significado.
> Linguagem implica na utilização de diferentes signos e códigos que produzem significados e permitem a comunicação, sendo possível incorporar no processo diferentes estratégias comunicativas e instrumentos de comunicação, verbais, visuais, corporais etc."

Embora o professor apresente a noção de que várias semioses possam constituir um texto, levando em conta seu aspecto multimodal, não há apresenta uma visão do texto como interação. Aliás, em nenhuma resposta ele menciona o conceito de gêneros textuais e a implicação do trabalho com eles em sala de aula. As palavras-chave citadas por ele na definição de texto ("enunciados coesos e coerentes com significado, estrutura formal") remetem-nos a um momento da Linguística do texto em que se discutia se era possível ou não a criação de uma gramática textual para distinguir-se textos de não-textos (KOCH, p.14,1998), em que se levava

em consideração a coerência textual, mas numa perspectiva ainda imanente, privilegiando-se a competência textual .

A noção de "contexto" citada pelo professor é positiva, mas a que contexto ele se refere efetivamente? Qual a relevância desse conceito, inserido numa concepção estrutural de texto, para a criação de uma base de orientação dos discentes nesta atividade? Procuraremos responder essas perguntas quando analisarmos os textos dos alunos.

A concepção de língua é coerente com a de texto, dialogando com o esquema de comunicação de Jakobson, emissor-receptor, e com a segunda concepção de linguagem, a língua como comunicação.

Os textos analisados são de 8º ano. Pedimos ao professor que caracterizasse a sala quanto à faixa etária, interesse dos alunos por produção de texto, aspectos socioeconômicos. Ele nos disse o seguinte:

"A Unidade escolar na qual foram desenvolvidas as atividades escritas é pública, localizada na região central de Presidente Prudente. Por ser uma escola tradicional, recebe alunos de praticamente todos os bairros periféricos da cidade. Como em todas as escolas públicas, não há uma homogeneidade na composição do quadro discente (...). Uma pequena porcentagem dos pais participa efetivamente, cobram atitudes de seus filhos. A faixa etária dos alunos fica dos 12 aos 14 anos e a classe é composta por 34 alunos.O desinteresse dos alunos, infelizmente, não se restringe à produção de textos, estendendo-se a todos os desafios encontrados nos diferentes aspectos educacionais(...). Quando o aluno se depara com uma estrutura, como a do texto escrito, que exige o conhecimento e o manejo de regras básicas e necessárias para a organização de pensamentos na linguagem escrita, há uma resistência espontânea ao trabalho a ser realizado. Mesmo a narrativa, gênero mais facilmente assimilado, devido à natureza humana que recorre à narrativa desde o desenvolvimento da linguagem oral, provoca desânimo nos alunos das séries mais avançadas, a partir da 7ª, porque os alunos não parecem acreditar que tal habilidade possa viabilizar novas possibilidades existenciais e sociais. (...).

Nesse discurso, interessa-nos a passagem em que o docente relaciona a produção textual ao preenchimento de uma "estrutura", operacionalização de "regras básicas", distanciando-se do aspecto interacional da linguagem, do propósito sociocomunicativo no ato da escrita. Sem dúvida, é fundamental organizar o pensamento para que se possa comunicar com clareza em linguagem escrita, mas o ato de interagir deve ter lugar privilegiado em sala de aula, já que quando produzimos textos estamos marcando um posicionamento social, perseguindo um objetivo específico. Se a estrutura é privilegiada em detrimento da interação, esse também pode ser um motivo do desinteresse dos alunos e do "boicote" realizado por eles.

No único momento em que a noção de gênero foi citada pelo professor nas respostas do questionário, ele a relacionou com a de narração, um dos tipos de sequência textual. Isso mostra que as confusões entre enunciados concretos e tipologia de texto ainda não foram dissipadas, o que dificulta a inserção do gênero textual como objeto de ensino em sala de aula. O professor ainda não tem claro para si a noção de gênero textual e, por isso, é impossível colocar em prática um conceito que ele não aprovisionou.

Outra dificuldade apontada pelo professor e que se deve considerar é a heterogeneidade da sala na qual ele trabalha, pois há alunos que participam de um processo de inclusão por terem algum tipo de deficiência mental.

Levamos em conta também a abordagem feita com os alunos para o trabalho de produção textual:

> "Uma das estratégias utilizadas para a motivação é tentar contextualizar os temas e o gêneros de textos trabalhados. Embora haja uma descrença em relação ao ensino, fazer o aluno acreditar que a escrita é fundamental para sua vida social e pessoal é um desafio que não pode ser abandonado. No caso o tema "política de cotas", principalmente a de vagas na universidade pública para alunos de escola pública está hipoteticamente ligada à realidade dos discentes. Outro fator que teoricamente produz motivação está relacionado à metodologia, no caso, na leitura e compreensão de textos de referência que pautam a produção textual."

A motivação descrita pelo professor é positiva porque se afasta da prática baseada apenas em aspectos estruturais, ligados à tipologia e às regras que compõem um texto. Embora não tenha claro para si o que seja trabalhar com gêneros textuais, observamos que o seu agir contempla, ainda que não seja de forma "consciente", "deliberada", os aspectos sociais que envolvem a produção do texto.

Quando o professor cita "contextualização dos temas e gêneros" podemos inferir, pela resposta anterior, que sua perspectiva estará situada em nível tipológico, o que, novamente, vai remeter os alunos à estrutura textual, deixando de enriquecer o aspecto sócio-histórico apresentado anteriormente. Quanto à discussão do tema em si pode ser produtiva, já que o professor mostra-se "desperto" para a existência do aspecto ideológico inserido na discussão.

O comando dado aos alunos para a realização da atividade era a escritura de um "texto argumentativo" com o seguinte objetivo:

> "O objetivo do trabalho era que os alunos expusessem as informações que haviam estudado para que, em seguida, pudessem expressar suas posições sobre o tema."

Para que pudéssemos ter ideia do nível em que os alunos, teoricamente, deveriam estar ao redigir textos da ordem do argumentar, perguntamos ao professor quando ele havia iniciado esse trabalho com os discentes:

> "Comecei a trabalhar textos argumentativos a partir do início do segundo semestre, ou seja, do terceiro bimestre deste ano. Os textos argumentativos alternavam com as narrativas."

Os textos analisados foram produzidos em 29/11/2012. Portanto, os alunos já haviam produzido textos da ordem do argumentar durante um bimestre. Como o trabalho com gêneros como objetos de ensino não foi implementado, os textos produzidos foram nomeados todos como "textos argumentativos", sem serem didatizados como "textos de opinião". Os textos da ordem do narrar citados pelo professor também devem ter sido trabalhados em nível tipológico, apenas, já que ele refere-se a eles como "narrativas". Dessa forma, tem-se a impressão de que não há particularidades e de que "textos argumentativos" e "narrativos" não são produzidos em diferentes contextos históricos e sociais específicos, com objetivos determinados.

Fundamental para as nossas investigações com o contexto de produção foi a descrição da metodologia empregada pelo docente:

a) Introdução do tema e pesquisa: foram apresentados os principais aspectos do tema, foi motivada uma discussão sobre a legitimidade da iniciativa. Os alunos ficaram responsáveis de pesquisar sobre a origem, eficiência, necessidade e histórico social. A primeira referência ao tema foi feita na quinta-feira, três dias antes de começar a discussão, na segunda. Depois as leituras individuais, coletivas e discussões levaram seis aulas, com intervalo de um dia para cada aula. O texto era pra ser esboçado em casa e feito em sala de aula, mas acabou sendo esboçado na segunda e feito na quarta seguinte.
b) Discussão, desenvolvimento de argumentos pró e contra a lei: nesse momento, com os dados reunidos, começamos a desenvolver argumentos tentando demonstrar como eles podem ser essenciais na defesa de um ponto de vista. As discussões foram feitas de maneira coletiva, os alunos sentados em círculo, lendo os textos que trouxeram de suas pesquisas para que nos fizéssemos interpretações coletivas, seguidas das explanações do professor e discussões a partir de pensamentos prós e contra as cotas (...). Os alunos foram orientados a pesquisar, inclusive palavras- chaves e fatos históricos sociais foram destacados para que eles procurassem na internet, mas nem todos pesquisaram. (...)
c) Leitura e compreensão de textos de referência: nessa etapa foi valorizada a compreensão leitora e a estrutura textual desenvolvida pelo autor dos textos. A compreensão foi feita ou proposta primeiro individualmente e depois em grupo. A leitura seguiu a mesma estratégia primeiro individual e depois coletiva. Os textos não eram do livro didático.
d) Rascunho das principais ideias a serem utilizadas e produção textual: nessa etapa os alunos precisavam organizar seus argumentos para, por fim, produzirem seus próprios textos.

De acordo com Bronckart (2007) é necessário que se explorem as condições enunciativas que constituem as produções linguageiras, ou seja, é preciso criar uma base de orientação para a produção de um gênero. É a partir do contexto de produção que o enunciador decide que gênero utilizar e como construirá a arquitetura interna do texto que o materializa. Em sua metodologia, o professor deixa de propor um fim social para o gênero de opinião a ser produzido porque, simplesmente, deixa de considerar aspectos importantes do contexto de produção.

O professor adota algumas orientações prévias aos alunos para a produção do texto, mas ainda vinculadas a uma concepção de linguagem calcada no esquema de comunicação em que interlocutores não interagem ativamente e em que o texto é apenas um conjunto de coerente de enunciados.

A proposta de pedir para que os alunos pesquisassem sobre o tema em casa depois de uma breve introdução dada pelo professor acerca do tema e a discussão em sala de aula foram pontos positivos. Dessa forma, o docente contextualizou o tema às perspectivas sócio-históricas contemporâneas, discutindo com os alunos os aspectos positivos e negativos para a adoção ou não das cotas em universidades públicas; entretanto, não os orientou para a necessidade de eles se posicionarem levando em conta um papel social neste contexto, transformando-se de emissor em enunciador. O professor também define um objetivo comunicativo, mas que não traz nenhuma especificidade, pois sua metodologia está relacionada a "tipos textuais" e não a gêneros textuais. Por isso, falar em "texto argumentativo" é padronizar o propósito da escrita, já que sempre se quer argumentar num texto com esse propósito. O pulo do gato, o que propicia desenvolvimento ao aluno na produção de texto é, justamente, trabalhar com contextos específicos, fazendo que assumam papéis sociais diferentes, com objetivos diferentes, e com níveis de dificuldade desafiadores. Orientar o aluno a enunciar a partir de um lugar social é estimular seus aspectos psicológicos superiores e encaminhá-lo a um posicionamento crítico.

2.3.2 Análise dos textos dos alunos: reflexos do agir com o contexto de produção

Na produção de um gênero, o professor deve orientar o aluno a mobilizar representações sobre os mundos físico e sociossubjetivo, de acordo com Bronckart (2007). Levando em conta as questões respondidas pelo professor e os textos dos alunos, analisaremos de que modo o trabalho com o contexto de produção se reflete nos textos empíricos. O *corpus* é formado por 27 textos de opinião[1] de um 8º ano de uma escola pública, produzidos no último bimestre de 2012 . Temos, portanto, a tentativa de produção de argumentos dentro de um discurso escolar em que o único interlocutor é o próprio professor da sala, um fator do contexto de produção que merece atenção.

O tema sugerido foi *Cotas raciais nas universidades: você é a favor ou contra?* Por apresentarem modelos textuais comuns, dividimos os textos em 4 grupos: o primeiro são textos constituídos por informações contraditórias(11); o segundo assemelha-se ao gênero "resposta a uma pergunta"(4); o terceiro grupo é formado por textos que apresentam fuga do tema (3); o quarto grupo constitui-se de textos com bom padrão de textualidade(9).

Ilustraremos cada grupo com a análise de um texto.

a) Grupo 1- textos contraditórios

Cotas raciais

Eu sou a contra as cotas raciais, porque pra que reservar 25% das vagas para os negros, eles tem que garantir as vagas deles pelo merito e pelo esforço deles e não pela cor da pele.

Os negros tem que ter mais vagas nas universidades públicas e até mesmo particular.porque se reservar 25% das vagas ainda vai existir preconceito, as pessoas vão ficar dizendo que os negros estão lá só pelas cotas e não pelo esforço deles.

Na minha opinião tinha que parar com as cotas raciais, não precisa reservar lugares para os negros eles tem que ter os mesmos direitos do que os brancos. De forma simples faz-se um entendimento combater segregação e preconceito com atitudes que privilegiam determinados grupos sociais representa uma ironia; as cotas é um forma de ser racistas contra os negros.È essa minha opinião contra as cotas que eu sou contra.

O aluno parte da premissa de que é contra as cotas raciais no primeiro parágrafo, mas, no segundo, afirma que os negros devem ter mais vagas na universidade pública e particular, contradizendo sua premissa. Na continuação do parágrafo ele tenta voltar a defender seu repúdio às cotas, mas do modo como está há a presença de incoerência local. Quando diz que os negros tem que ter mais vagas, o aluno parece querer propor uma outra alternativa para essa inserção que não as cotas, mas não consegue desenvolver a ideia. E a lacuna deixada gera dificuldade de se estabelecer sentido entre o argumento e sua justificativa.

A aluna emprega a palavra "direito" para tentar argumentar, palavra de sentido amplo, que serve tanto para sustentar o seu ponto de vista quanto o ponto de vista contrário. Em relação ao mundo discursivo utilizado, temos um expor implicado, já que o enunciado

[1] A denominação "textos de opinião" não foi utilizada pelo professor, inferimos que seja por conta de sua postura metodológica.

apresentado pelo professor, um aspecto do contexto de produção, conduzia a um posicionamento do produtor do texto: "você é contra ou a favor?"

O segundo período do último parágrafo parece ter sido "colado" de outro texto por destoar do "estilo" da aluna no que se refere à colocação pronominal e ao vocabulário empregado. Na conclusão, há a reafirmação da premissa inicial enfatizando o aspecto inclusivo. Não houve contra-argumentação.

No que se refere à organização textual, as sequências predominantes são argumentativa e explicativa. O aluno parece ter compreendido que precisa posicionar-se e explicar os porquês de seu ponto de vista, mas a falta de clareza de seu texto gerada por ideias contraditórias denuncia a falta de compreensão do tema. Conforme o relato do professor,houve trabalho com o tema através de discussões em grupo e pesquisas individuais anterior à produção dos textos, recursos que não parecem ter surtido efeito nos textos desse grupo.

b) Grupo 2- Gênero: "resposta a uma pergunta"

Cotas raciais

Cotas raciais o que são?
- São a reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por etnia, na maioria das vezes negros e indígenas.

Se eu sou a favor?
_ Claro que sim porque integralmente o ensino fundamental em escolas públicas podem ter o direito pelo menos metade das vagas a serem oferecidas por instituições federais. Apesar de muitos considerarem as cotas como um sistema de inclusão social existem controvercias quanto as suas consequências.

O modelo textual acima não parece ter surgido de um plano global típico de um texto de opinião devido à brevidade da exposição do ponto de vista. Tal "objetividade", sem nenhum aprofundamento, não colabora para a clareza do texto, já que o pensamento é exposto de forma confusa e com dados não verdadeiros. A pesquisa prévia feita como um dos passos das condições de produção para a construção do texto parece não ter surtido efeito, já que a aluna utiliza como estratégia "mixar" informações com a linguagem dos textos lidos à sua "compreensão do assunto" num discurso interativo. Isso pode ser observado na resposta à primeira questão, em que ela emprega uma linguagem bastante precisa em contraposição à segunda resposta, na qual há uma miscelânea de ideias mal compreendidas.

Quando tratamos de contexto de produção é fundamental pensarmos sobre os aspectos sociais e históricos que envolvem a produção do texto. A resposta a perguntas é um dos gêneros mais produzidos na esfera escolar, o que pode levar o aluno a tê-lo como referência quando o comando dado para a atividade não é muito preciso. Concordamos, assim, com Leal e Morais (2006, p.185) quando afirmam que "as representações sobre o contexto imediato seriam construídas a partir das representações sobre a escrita e sobre as atividades escolares construídas ao longo do ano letivo." A instituição em que o texto foi produzido e suas práticas históricas

podem levar o aluno a optar por um modelo textual diferente do solicitado e "adequá-lo" à situação de interlocução.

Essa "adequação" relaciona-se ao contexto de produção. Como o texto é produzido em ambiente escolar e aí circulará, e como redigir uma "dissertação" é um fardo para a maioria dos alunos, quanto mais rapidamente a tarefa for executada, melhor. Além disso, como o professor é o único leitor, não é necessário aprofundar a questão, já que a imagem que o aluno faz dele é a de que conhece o assunto.

c) Grupo 3- Textos que apresentam fuga do tema

Cotas raciais

O mundo está uma injustiça, não só com os negros com todas as pessoas não estão mais respeitando nada, parece até que o mundo está voltando no tempo. Os brancos estão discriminando os negros, os ricos estão discriminando os pobres. Pessoas estão fazendo muito bullying, os próprios pais estão fazendo isso com seus filhos, o mundo está uma merda, as faculdades não estão aceitando muitos negros e quando aceitam fazem de tudo para que eles não se formem.

Acho que as pessoas deviam ajudar uns aos outros porque um dia o mundo vai acabar e as pessoas que sobreviverem vão ter que se ajudarem. Um dia os negros ainda vão dominar o mundo e eu quero ver como que vai ser...

O tema proposto para o desenvolvimento do texto continua sendo as cotas raciais nas universidades. Entretanto, o léxico adotado pelo aluno em seu primeiro período traduz o quão genérica é a premissa por ele elaborada: a **injustiça**, para ele, ocorre em nível **mundial**, com **todos** os indivíduos e as pessoas não respeitam **nada.** Para justificá-la, ele cita razões raciais, econômicas, a relação entre pais e filhos e os negros e sua difícil relação com as faculdades. No segundo parágrafo, adota um discurso interativo em que defende a existência do final dos tempos e prega a ajuda entre as pessoas como forma de sobrevivência. Como conclusão, prevê a tomada do mundo pelos negros.

Valendo-se de um expor implicado e apresentando conjunção ao mundo ordinário, o aluno constrói seu texto sem delimitar o assunto, expondo lugares-comuns correntes na sociedade sem nenhuma reflexão a respeito do que está dizendo. Neste caldeirão de ideias não conseguimos identificar premissas, justificativas porque, a cada período, um novo assunto é citado, sem a consciência de que a construção de um discurso opinativo coerente depende da delimitação do que se vai dizer. O texto produzido assemelha-se mais a um "desabafo" a respeito das injustiças sociais.

b) Grupo 4- Textos com bom padrão de textualidade

Os textos deste grupo nos chamaram a atenção por discreparem muito dos anteriores. Os alunos os construíram de modo muito semelhante: primeiro definindo o que são as cotas, onde e quando surgiram, como se deram no Brasil, uma opinião contrária ou favorável com a presença de contra-argumentação e uma conclusão.

Como já dissemos, o professor sugeriu que os alunos fizessem uma pesquisa para que pudessem produzir seus argumentos, levando em conta o contexto sócio-histórico da escrita.

Sendo assim, buscamos na internet alguns parágrafos que nos pareceram intrigantes quanto à elaboração e constatamos que, mesclando informações de sites como Wikipédia, Brasil Escol e blogs, os alunos construíam seus textos valendo-se da reprodução das ideias consultadas, na íntegra. Como contribuição pessoal aos textos, eles inserem uma conclusão em que se posicionam a respeito do tema.

As imagens construídas pelos participantes de uma instituição sobre ela podem deixar marcas em seu texto. O fato de a escola pública trabalhar, muitas vezes, com o recurso da cópia, seja de fragmentos de livros didáticos, seja de textos na íntegra passados na lousa pelo professor, pode levar o aluno a representar essa prática como facilitadora, necessária, atraente e pertinente em todos os contextos. Afinal, como o ato de pesquisar é ensinado aos alunos? O que é pesquisa no ensino fundamental? Por desconhecerem as noções de plágio, pensam estar fazendo bons textos já que pesquisaram anteriormente as informações e as trouxeram bem organizadas depois de terem "se inspirado" em dois ou três sites. Neste nível de escolaridade e pela orientação que lhes é oferecida, vemos essa metodologia de construção de textos menos como um ato de má fé e mais como a falta de tomada de consciência de que esse tipo de prática deve ser evitada.

Em relação a todos os textos analisados, a maioria não apresentava título. O título inserido pelos poucos alunos que decidiram colocá-lo foi, em todos os casos, Cotas Raciais. Com exceção do último grupo, devido a sua forma de construção dos textos, não houve contra-argumentação.

2.4. Resultados obtidos

Embora o professor tenha se utilizado de algumas técnicas que podemos considerar como trabalho com o contexto de produção (discussão do tema, pesquisa individual, discussão em grupos) elas se mostraram insuficientes para a produção de bons textos.

Levando em conta as análises dos textos empíricos, o questionário respondido pelo professor e as hipóteses levantadas, essa insuficiência deve-se aos seguintes fatores: à concepção de linguagem adotada pelo professor, à falta de tomada de consciência do que significa trabalhar com gêneros textuais, ao ensino calcado em tipologia de texto, aos comandos pouco precisos para as leituras prévias que subsidiariam a produção do texto e ao jogo de imagens criado sócio-historicamente envolvendo instituição pública de ensino, alunos e professor.

A concepção de linguagem do professor, ainda muito restrita aos aspectos estruturais, comunicacionais e não enunciativos, mostra-nos uma atitude metodológica presa à tipologia textual tradicional: narração, descrição e dissertação. Dessa forma, questões importantes que

se referem ao contexto da atividade de linguagem como o lugar social do agente, a finalidade social da produção, as relações entre parceiros da interação e as relações interdiscursivas foram negligenciadas. Isso pode explicar, por exemplo, a totalidade de textos de opinião sem contra-argumentação. O aluno ainda não tem consciência de que fala de uma posição dentro da sociedade quando produz um texto e que há vozes que divergem da sua em um contexto mais amplo, as quais podem ser utilizadas e refutadas para enriquecer a discussão.

Considerando o contexto imediato, o fato de o professor ser o único interlocutor dos alunos também é um complicador quando não se trabalha na perspectiva dos gêneros. Destinar a produção ao docente configura uma atividade feita na escola, para a escola, portanto algo "protocolar", mais um cumprimento de tarefa vista, não raramente, como maçante para grande parte dos aprendizes. Embora a construção de atividades de linguagem com fins didáticos seja, quase sempre, feita exclusivamente para a própria unidade escolar, sem envolvimento com a sociedade real, gerar situações discursivas relevantes, o menos artificiais possíveis, e envolvendo outros interlocutores pode estimular os alunos e propiciar maior desenvolvimento.

A prática discursiva presente em sala de aula colabora, parcialmente, para reproduzir padrões em termos de identidade de sujeitos, comportamentos sociais, visões institucionais. Muito se tem dito sobre metodologias que não estimulam o desenvolvimento do aluno e que conseguem transformá-lo, no máximo, em "copistas" de trechos de livros didáticos ou de conteúdos transcritos na lousa. Quando isso se torna uma prática social recorrente, o aprendiz, desprovido de outras habilidades, cria para si uma imagem de aluno de escola pública como um ser especializado em reproduzir. Ao ser estimulado a pesquisar, tem como tendência repetir as práticas escolares e reproduzir textos inteiros na tentativa de construir os seus.

A passagem da cópia para a pesquisa é uma transição delicada. O professor deve deixar clara para o aluno a necessidade do jogo dialógico na produção de um gênero, mas orientá-lo a parafrasear, a fazer citações. Percebe-se nos textos analisados que os alunos não se conduzem bem sozinhos quando tentam passar de copistas a "pesquisadores". A inserção do trabalho com gêneros nesta sala seria um meio de renovar, em partes, as imagens dos sujeitos envolvidos e da instituição em que convivem.

2.5 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo investigar, por meio de textos empíricos e de questionário respondido pelo professor da sala, de que modo o agir docente com o contexto de produção pode influenciar na produção dos textos dos alunos.

Tendo por base as orientações do Interacionismo sociodiscursivo e sua relação com os gêneros textuais, percebemos o quanto o ensino de redação baseado em princípios estruturais

e em concepções de linguagem limitadas dificulta o trabalho com o contexto de produção, fazendo-o parecer um momento anterior ao texto que pode ser deixado de lado ou trabalhado apenas de modo superficial. A tomada de consciência por parte do professor a respeito dos aspectos não apenas físicos, mas, principalmente sociossubjetivos que envolvem a produção de um gênero faria com que o aluno percebesse que os aspectos históricos e ideológicos precisam ser trazidos para a discussão, principalmente no momento da contra-argumentação, completamente ignorada pelos alunos deste 8º ano.

Inserida em um contexto ainda mais amplo, as imagens sociais compartilhadas por professores e por alunos a respeito dos modos de ser e de agir em instituição pública de ensino fundamental lhes permitem repetir práticas, ainda que de forma inconsciente, pouco significativas, como a da cópia e do uso inapropriado da palavra do outro. Dessa forma, a própria prática escolar permeada por concepções engessadas a respeito do ato de ensinar também influencia os participantes desse jogo, já há algum tempo, sem vencedores.

Apesar das capacitações oferecidas pelos estados aos professores, ainda há a insistência de se ensinar a produzir textos sem vinculá-los às práticas sociais. O trabalho didático com o contexto de produção não é um fator acidental quando se pensa em gêneros, mas sim o primeiro passo para se pensar em texto como prática discursiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes,1997.

BAZERMAN,Charles.**Gêneros textuais, tipificação e interação**.São Paulo: Cortez, 2005.

BRETON, Philippe.**A argumentação na comunicação**.Bauru:Edusc, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo.2.ed.São Paulo: Educ, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore V.G Linguística textual: introdução. 4.ed. São Paulo:Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley (org).**O texto na sala de aula**.4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GNERRE, Maurizzio. **Linguagem, escrita e poder**. 4.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **A argumentação em textos escritos:** a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução a um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: **Aspectos da linguística aplicada**: estudo em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino.São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REDAÇÃO DE VESTIBULAR: REFLEXÕES SOBRE UM GÊNERO

Shirlei Marly Alves (UESPI)

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar considerações sobre a redação de vestibular como um evento de produção de texto, fundamentadas nos estudos acerca de gênero textual dos quadros teóricos: o sociointeracionismo discursivo de Mikhail Bakhtin (1992), e a sociorretórica, de acordo com as postulações de Carolyn Miller (1984). Nesse sentido, é discutido o estatuto de gênero textual da redação de vestibular, a partir da análise das condições de produção do texto na esfera de comunicação acadêmica e, mais especificamente, no evento de avaliação que nela se realiza. Os dados empíricos que apoiam a discussão provêm de quatro propostas de redação de vestibular de instituições brasileiras públicas e privada e também de uma notícia de jornal sobre uma dessas propostas. Os resultados das análises revelam que, a depender da perspectiva teórica adotada, a redação de vestibular se configura ora como uma instância de emergência de gêneros, ora como um gênero em si mesmo. Vislumbra-se, com este trabalho, ampliar o debate sobre a problemática em torno da adoção de um conceito de gênero como suporte para a classificação de textos empíricos e também para a análise crítica de práticas de ensino e aprendizagem que se apoiam nessas classificações.

Palavras-chave: Produção de texto. Redação de vestibular. Gênero textual.

Introdução

Diversas áreas das Ciências Humanas, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a História têm, como objeto de investigação, o homem, em seus aspectos social, cognitivo, antropológico e histórico, mas é a Linguística que, de forma particular, vai desenvolver estudos que permitem compreender a forma pela qual a linguagem possibilita e organiza as atividades humanas. Nessa perspectiva, às formas recorrentes de comunicação que se apresentam no âmbito dessas atividades sociais correspondem diferentes gêneros de texto por meio dos quais os indivíduos interagem e através dos quais realizam ações.

Algumas das abordagens teórico-metodológicas desses estudos podem ser sumariadas da seguinte forma: a sociodialógica, de Mikhail Bakhtin e o Círculo (1992); a sociorretórica, embasada nas pesquisas de John Swales (1990), Charles Bazerman (2005; 2006) e Carolyn Miller (1984); a interacionista sociodiscursiva, cuja base epistêmica é amparada nos postulados teóricos de Vygotsky (1998) e Bakhtin (1992), e que têm, como alguns de seus representantes, Jean-Paul Bronckart (1999), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004); e a sociossemiótica, que se fundamenta na Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1989; 1992; 1995)

e na Gramática Sistêmico-Funcional, conforme os trabalhos de Halliday (1994) e Thompson (1996).

Embora essas abordagens adotem diferentes perspectivas teórico-metodológicas, parece ser consensual, no estudo dos gêneros, considerá-los como entidades de natureza social e historicamente situadas, as quais emergem no âmbito das interações humanas, nas quais se consolidam, evoluem e também desaparecem. Cabe destacar que, na base dessa constatação, encontra-se uma concepção de linguagem como uma forma de ação no mundo, em estreita correlação com os papéis sociais e as demandas comunicativas em diferentes situações e contextos. Embora não se possa desconsiderar a existência de um componente sistemático de regras que mantém a coesão de uma língua, os estudos sobre gêneros, conduzidos em quaisquer das diversas orientações teóricas anteriormente referidas, enfatizam as interações humanas e suas recorrências, buscando entender como as pessoas, ao usarem a linguagem, dão corporeidade às suas atividades e constroem uma sociedade e uma cultura.

Entre essas atividades, dirigimos o olhar para a universidade, mais especificamente para o processo de seleção a que se submetem os postulantes a suas vagas, sendo avaliados através de provas de conhecimentos, entre elas a prova de redação. Com relação a esse contexto, neste ensaio, o objetivo é discutir a *redação de vestibular*, com base nas postulações acerca de gênero textual de Mikhail Bakhtin (1992), Carolyn Miller (1984) e Charles Bazerman (2006), autores com os quais tivemos a oportunidade de estabelecer uma interlocução mais estreita no período de nossa formação acadêmica no curso de doutorado. Levantamos e discutimos algumas questões teóricas e práticas que possivelmente podem contribuir para uma melhor compreensão acerca da produção de texto no vestibular, bem como sua inserção na prática de ensino de língua desenvolvida na educação básica e no Ensino Médio.

O texto foi organizado em dois tópicos, nos quais apresentamos as postulações teóricas dos dois autores, usando-as como base para a análise de quatro propostas de redação de vestibular e de uma notícia de jornal sobre uma delas[1].

[1] Trata-se da propostas da FUVEST (2007) e da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP, 2008), disponíveis no endereço http://www.coladaweb.com/redacao/temas-de-redacao-de-vestibulares, e da UFC (2008), disponível em http://www.yumpu.com/pt/document/view/12935184/prova-de-redacao. Acesso em 12/06/2012.

Considerações de Mikhail Bakhtin sobre os gêneros discursivos

Bakhtin (1992), em sua tão difundida definição de gênero do discurso, afirma que todas as esferas da atividade humana se relacionam com a utilização da língua, engendrando seus enunciados (orais ou escritos), os quais, em função das recorrências específicas das situações comunicativas, adquirem uma relativa estabilidade quanto ao tema (o que é dizível com o gênero), ao estilo (a configuração léxico-sintática) e à forma composicional (arquitetura textual). Essas similaridades aproximam determinados conjuntos de enunciados, os quais constituem os gêneros do discurso.

Na esfera da saúde, por exemplo, pode ser observada a ocorrência de várias atividades de linguagem, a exemplo da consulta médica, a qual se concretiza através de alguns gêneros – orais e escritos –, como o *telefonema* para marcar a consulta, o preenchimento de uma *ficha de entrada*, a *conversa* dirigida com o (a) atendente, o *cumprimento* do médico, a *minientrevista* para um primeiro diagnóstico, a *receita* de medicamentos ou o pedido de *exames.* Articulados, os enunciados proferidos nas situações acima descritas tipificam os eventos de comunicação, sem o que a interação comunicativa não seria impossível.

Tais classes de enunciados concretos e únicos em suas realizações, por sua vez, repetem-se em situações análogas, prefigurando regularidades linguageiras, já que "cada esfera humana conhece os seus gêneros, apropriados a sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos." (BAKHTIN, 1992, p. 284).

Na esfera acadêmica brasileira, uma das diversas atividades desenvolvidas é o concurso Vestibular, cuja finalidade é a seleção de futuros alunos das universidades. Na organização e realização das provas do vestibular, manifestam-se enunciados – orais e escritos –, em variados gêneros: as reuniões da comissão organizadora, o amplo conjunto de documentos administrativos que normatizam e organizam todo o processo, o edital, as listas, os avisos, as provas de conhecimentos às quais se submetem os candidatos, as reuniões dos avaliadores da redação, entre outros.

De acordo com a definição de Bakhtin (1992), nas esferas das atividades humanas, cada qual com suas especificidades, os indivíduos produzem enunciados que refletem (mas não apenas refletem, mas, sobretudo, refratam, caso contrário tudo seria idêntico) as condições e as finalidades específicas dessas esferas, sendo que, em função disso, esses

enunciados adquirem uma relativa estabilidade em termos temáticos, estilísticos e composicionais.

No que concerne à *redação de vestibular,* sua ocorrência dá-se na confluência de duas esferas: a escolar e a acadêmica, visto que a atividade de produção de texto está contida na prova de conhecimentos instituída pela universidade, sendo a escola o lugar no qual o aluno é preparado para realizá-la com êxito. Isso ocorre, principalmente, no transcurso do Ensino Médio, quando, no contexto das aulas de Português, são empreendidos esforços para que o aluno consiga lidar com as exigências do concurso vestibular, havendo, inclusive, vários "macetes" criados especialmente para a prova de redação[2].

A produção do texto da redação, como já apontado por vários autores (PÉCORA, 1992; GERALDI, 1997; COSTA-VAL, 1991) tem relação com a tradição escolar de privilegiar o estudo de estruturas linguísticas desvinculadas dos usos sociais, com forte ênfase na nomenclatura técnica dos segmentos linguísticos. Presume-se, nesse sentido, que o domínio das regras gramaticais, da variedade considerada culta, proverá os estudantes de uma competência para ler e escrever com proficiência.

Nesse sentido, é compreensível que muitos vestibulandos não logrem êxito ao produzir o texto solicitado na proposta de redação, em função daquilo que se situa no domínio da língua (ou seja, do que o falante constrói acerca do que seja falar a língua) e do que está situado no domínio dos gêneros de enunciados com os quais se efetiva a comunicação. Situação exemplar é citada por Bakhtin (1992), ao se referir a "pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparados em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas de gênero dessas esferas." Situações como essas evidenciam que participar de uma atividade, em qualquer das esferas sociais, não exige apenas que sejam atendidas as prescrições da língua, mas, sobretudo, "as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores" (BAKHTIN, 1992, p. 304).

A escolha de um gênero, portanto, é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal (no caso em análise, a universidade e o exame

[2] Em nossa experiência como professora da Educação Básica, observamos o fato corriqueiro de os alunos serem orientados para produzir o texto seguindo um modelo padrão que inclui "introdução, desenvolvimento e conclusão", fato já bastante conhecido por quem lida com ensino básico.

vestibular), das necessidades de uma temática, do conjunto constitutivo dos parceiros (os candidatos, os avaliadores, a comunidade acadêmica que os avaliadores representam) e dos propósitos comunicativos compartilhados (avaliar a competência dos candidatos, preencher as vagas, proporcionar a educação superior – por parte da instituição; ser avaliado, ser aprovado, estudar na universidade – por parte dos candidatos). Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma de um gênero determinado. Assim sendo, "(...) cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos" (BAKHTIN, 1992, p. 284).

Nesse ponto, consideramos relevante discutir de que modo a redação de vestibular possa ser considerada um gênero do discurso. Nesse sentido, cabe destacar que, de acordo com o pensador russo, a situação de produção de um enunciado é compreendida pelos seguintes elementos: os parceiros – locutor e destinatário; o propósito da interação – o querer-dizer do locutor e o querer-saber do interlocutor (a compreensão responsiva ativa); a esfera na qual ocorre a interação – que delimita o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais. O gênero de texto escolhido será, pois, aquele característico da situação de interlocução, no qual se fundem o tema, o estilo e a composição, Vejamos como isso se concretiza nas seguintes propostas de redação de exames vestibulares.

FUVEST

1- Não é preciso zangar-se. Todos nós temos as nossas opiniões.
- Sem dúvida. Mas é tolice uma pessoa querer ter opinião sobre assunto que desconhece. (...) Que diabo! Eu nunca andei discutindo gramática. Mas as coisas da minha fazenda julgo que devo saber. E era bom que não me viessem dar lições. Vocês me fazem perder a paciência.

Você tem opinião sobre as afirmações acima? Se tem, defenda sua opinião. Se não, explique por quê.

2 - O trabalhador brasileiro, em sua grande maioria, recebe salário mensal que tem como ponto de referência a chamada "Cesta Básica". Leia o texto a seguir e, baseado no que ele significa para você, escreva a sua **redação, dissertativa**. (grifo adicionado).

FAAP

3 - Crie um **texto de teor narrativo**, imaginando a seguinte situação: *Você está a bordo de um foguete com a sonda automática em direção ao cometa Halley. Durante o percurso, informam-lhe que haverá um congestionamento de trânsito. De forma original e bastante criativa, apresente: o local em que ocorrerá o fato; o modo como acontecerá."* (grifo adicionado)

UFC

Álvaro fugia e evitava Isabel; tinha medo desse amor ardente que o envolvia num olhar, dessa

paixão profunda e resignada que se curvava a seus pés sorrindo melancolicamente. Sentia-se fraco para resistir, entretanto o seu dever mandava que resistisse.
Ele amava, ou cuidava amar ainda Cecília; prometera a seu pai ser seu marido; e, na situação em que se achavam, aquela promessa era mais do que um juramento, era uma necessidade imperiosa, uma fatalidade que se devia cumprir.

ALENCAR, José de. O Guarani. Fortaleza: Edições UFC, 2006, p. 240.

Texto 2
oura e morena: duas faces do feminino.
Duas donzelas são responsáveis pela representação do feminino em O Guarani: Cecília, a loura; e Isabel, a morena. Mais do que simples traço de distinção física entre ambas, os atributos "loura" e "morena" são marcas de diferença racial e social e, acima de tudo, apontam para dois pólos opositivos e complementares na configuração do feminino na trama romanesca.

SCHMIDT, Simone Pereira. "As relações feminino/masculino em O Guarani". In: Revista Letras de hoje. Porto Alegre: PUCRS, v. 30, nº 1, março 1995, p. 64.

Texto 3

ENSAIO – É um texto literário breve, em prosa, situado entre o poético e o didático, caracterizado pela liberdade crítica e pelo tom pessoal assumido pelo autor, que expõe suas idéias, críticas e reflexões a respeito de um tema. Consiste, portanto, na defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre um tema. Difere do artigo, principalmente, no que tange à forma de expressão das idéias: enquanto no artigo são expressas opiniões, no ensaio pressupõe-se o amadurecimento de convicções, ou seja, o autor apresenta uma argumentação convincente, resultado de uma reflexão baseada em dados.
Texto elaborado com base em MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. São Paulo: Cultrix, 2004, p. 175-178.
A Academia Cearense de Letras está compilando diversos ensaios para organizá-los em uma obra intitulada Personagens Femininas de José de Alencar.

Produza um **ensaio** no qual você analisa o antagonismo abordado por José de Alencar, em O Guarani, através das personagens Cecília e Isabel. Lembre-se de que seu texto deve apresentar a descrição das duas personagens e a reflexão acerca do enfoque dado por Alencar à oposição entre elas. (grifo adicionado)

Observa-se que a proposta 1 não especifica o gênero, mas apenas o propósito a ser alcançado com o texto: defender uma opinião sobre o tema do texto dado. Este deve passar a ser o *querer-dizer* do candidato, o qual deverá selecionar um gênero do repertório socialmente conhecido. Nesse caso, pode haver uma tendência para a escolha de gêneros como a carta argumentativa, o artigo de opinião, a crônica argumentativa, a "dissertação", ou outro em que se defenda ou se refute uma tese, com premissas incontestáveis, buscando convencer a audiência[3].

De acordo com a segunda proposta, deve ser escrita uma dissertação cujo tema está contido no texto de apoio, segundo o que ele signifique para o candidato. O termo *redação dissertativa* fornece uma pista de que o texto também terá, predominantemente, a estrutura

[3] Esses são os componentes que, de acordo com Adam (1990), caracterizam a sequência argumentativa.

argumentativa, embora, em nossa experiência, como avaliadora de redação de vestibular, encontremos uma grande maioria de textos expositivos, com características semelhantes às de uma sequência explicativa[4].

A terceira proposta impõe *teor narrativo* como um componente do texto a ser produzido, o que sugere a escrita de, por exemplo, parábola, fábula, conto, notícia, gêneros de sequência predominantemente narrativa[5].

Por seu turno, a proposta 4 solicita a produção de um *ensaio literário*, gênero mais típico da esfera acadêmica. Apresentam-se algumas características desse gênero textual, como sinalizações para que o candidato, em sua produção, siga as convenções do estilo que lhe são próprios.

Com base na definição bakhtiniana de gêneros como classes de enunciados recorrentes em cada esfera da atividade humana, ao se analisarem as quatro propostas, verifica-se que, sob a designação *redação de vestibular,* podem ser abrigadas diferentes categorias de textos – seja em sua configuração linguístico-formal (como narrativa, dissertação), seja em um gênero reconhecido como típico de uma determinada esfera, como o ensaio. A nosso ver, essa heterogeneidade de gêneros, que a denominação *redação de vestibular* pode abrigar, está vinculada ao fato de o propósito da atividade ser o de avaliar a competência linguístico-textual do candidato, e não necessariamente o domínio de um determinado gênero. Ou, dito de outra forma, o domínio de qualquer gênero proposto dará ao candidato a chance de ser aprovado. Nesse sentido, pode-se postular que o termo "redação de vestibular" não sinaliza uma categoria de enunciados mais ou menos estabilizados, conforme a caracterização de Bakhtin (1992), pois o tema, o estilo e a composição serão aqueles típicos dos gêneros que a instituição selecionar, como se pode comprovar, também, na notícia a seguir, que se reporta a uma prova de redação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):

> As três redações da primeira fase do vestibular 2012 da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) giravam em torno do tema internet e redes sociais, disseram os primeiros alunos a sair da prova em São Paulo neste domingo (13). Eles consideraram os temas 'tranquilos'.

[4] Adam (1990, p. 16) lista os elementos da sequência explicativa : "Análise e síntese de conceitos; mostra as relações de causa que ligam os fatos; operadores porque e como critério da explicação; operações que visam resolver um problema".

[5] A sequência narrativa se caracteriza pelos seguintes componentes; "ator antropomórfico; predicados X' e X'', respectivamente, antes ou depois do processo; sucessão temporal mínima; transformação de predicados; relação de causa/conseqüência; avaliação final" (ADAM, 1990).

> A primeira redação, segundo eles, apresentava um gráfico e textos de jovens em vários países do mundo respondendo na internet se gostariam de ser cientistas. A ideia era que o estudante se posicionasse sobre as respostas, em **uma espécie de comentário**.
>
> O segundo tema girava em torno de um manifesto contra o monitoramento de alunos, nas redes sociais, por parte das escolas. O candidato deveria se posicionar sobre tal, para **um texto que seria apresentado em uma reunião de pais**.
>
> O terceiro e último tema exigia a criação de um **verbete** sobre computação em nuvem. Havia, dizem os estudantes, três textos de apoio sobre o assunto.[6] (grifos adicionados)

Nos três gêneros propostos pela UNICAMP, conforme a notícia, verifica-se que um deles pertence a uma esfera não acadêmica: o texto para a reunião de pais (o comentário e o verbete podem ser encontrados na academia). Essa ocorrência corrobora o que observamos anteriormente acerca de o termo *redação de vestibular* determinar não um gênero, mas um campo de possibilidades pertencente à atividade geral que constitui o exame. Nessa perspectiva, poder-se-ia fazer a seguinte assertiva sobre esse contexto: "O candidato, para ser aprovado no vestibular deve se sair bem na *redação* de um texto cujo gênero fica a critério da instituição na qual ele pretende estudar."

Em relação à assertiva acima, também merece ser destacada a referência ao estilo, feita por Bakhtin (1992, p. 321), o qual associa a composição e o estilo do enunciado (mescla do estilo do gênero com o estilo do enunciador) ao destinatário visado: "Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das esferas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero". Dessa forma, o destinatário pode apresentar-se como uma pessoa ou apenas como um fundo aperceptivo sobre o qual a fala do locutor será recebida. Esse fundo é constituído por papéis instituídos, concepções, valores e conhecimentos mobilizados pelo destinatário, que "determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, porém, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo (...)".

Sendo assim, na redação do vestibular, o estilo de texto produzido pelo candidato não está ligado diretamente ao fundo aperceptivo da esfera acadêmica ou ao perfil dos avaliadores, mas, sim, ao que já está, de certo modo, prefigurado no gênero constante na proposta de redação, o qual não necessariamente precisa pertencer àquela esfera. No caso da proposta 4, supramencionada, tem-se uma situação na qual o estilo, de fato, é acadêmico (como é o caso

[6] Fonte: http://vestibular.uol.com.br/ultimas-noticias/2011/11/13/redacoes-da-unicamp-2012-tratavam-de-internet-e-redes-sociais-dizem-estudantes.jhtm. Acesso em 12/12/2012.

do ensaio literário). Isso se deve ao fato de o gênero proposto ser o ensaio, o que não é obrigatório no campo da avaliação do vestibular, pois, como já foi demonstrado, nas demais propostas anteriormente analisadas, no concurso, é também possível a inclusão de textos de gêneros não acadêmicos, como o texto para a reunião de pais.

Outro elemento que também está associado ao enunciado é a compreensão responsiva ativa, a qual pressupõe uma ação dialógica por parte dos sujeitos envolvidos na interlocução Conforme Bakhtin (1992, p. 291), a recepção, por parte do interlocutor, realiza-se através de uma reação-resposta (por exemplo, a réplica no diálogo face a face) ao enunciado. Caracterizada como uma arena de luta, a língua entra na vida (e vice-versa) através dos enunciados com os quais os homens entretecem relações marcadas por harmonias e conflitos, que se expressam na palavra dada e na contrapalavra recebida. "O locutor postula esta compreensão responsiva: [...] o que espera é uma adesão, uma objeção, uma execução, etc."

Nesse sentido, na situação do vestibular, ao elaborar o texto, de acordo com o gênero proposto, o candidato-locutor o faz tendo em vista uma resposta por parte dos avaliadores, a qual pode ser de aprová-lo ou não, sendo o esforço realizado no sentido de obter a aprovação. É curioso observar que tal situação leva à seguinte caracterização do avaliador-interlocutor: ele não é o leitor presumido pelo gênero (vide o fato de, numa das propostas da UNICAMPI, o leitor presumido "serem os pais"), mas sim o leitor presumido na redação de vestibular, a qual, neste caso, terá êxito se o texto pertencente ao gênero solicitado for considerado, pelos avaliadores, adequado às características formais, semânticas e pragmáticas.

Com base no exposto, reafirma-se a dificuldade de se caracterizarem e classificarem os gêneros, conforme referido por Bakhtin (1992, p. 281): "[...] Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quanto se trata de definir o caráter genérico do enunciado".

Carolyn Miller e a perspectiva de gênero no quadro da sociorretórica

Miller (1984, p. 22) afirma que "uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para sua caracterização". A autora examina as ligações entre gênero e situações recorrentes, nas quais o gênero apresenta uma ação retórica tipificada. Nesse sentido, o trabalho com "modelos

hierárquicos de comunicação podem ajudar a esclarecer a natureza e a estrutura dessa ação retórica."

Miller (1984) também enfatiza a grande dificuldade de se proceder a classificações de gêneros, e, nesse sentido, os estudiosos têm apresentado critérios diversos para a classificação dos discursos[7]. Entretanto, para a autora, uma classificação "será retoricamente sólida se servir para uma compreensão de como o discurso funciona – isto é se reflete a experiência retórica do povo que cria e interpreta o discurso" (MILLER, 1984, p. 22).

Na visão de Miller (1984, p. 23), gêneros representam ações sociais. Desse modo seu reconhecimento, necessariamente deve envolver "situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, somente é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivos".

O texto de Miller (1984) é marcado pelo diálogo com outros estudiosos da comunicação, particularmente em relação aos estudos sobre os gêneros, entre eles, aqueles conduzidos por Campbel e Jamieson (1978), autoras com as quais Miller (1984) demonstra afinidade teórica Na perspectiva dessas autoras, distinguir um gênero implica em considerar o motivo e a situação, já que "Um gênero não consiste meramente em uma série de atos em que certas formas retóricas recorrem (...) Antes, um gênero é composto de uma constelação de formas reconhecíveis ligadas umas às outras por uma dinâmica interna. Essa dinâmica funde as características substantivas estilísticas e situacionais (MILLER, 1984, p. 23). Essa fusão, a qual também é aludida por Bakhtin (1992), dá o caráter da resposta retórica diante das demandas situacionais.

Bitzer (1968), outro autor citado por Miller (1984, p. 23), define situação retórica como "um complexo de pessoas, eventos, objetos e relações", no qual se apresenta uma exigência, cuja atenuação será feita com a mediação do discurso. Tais situações recorrentes passam a existir do seguinte modo: "Dia a dia, ano a ano, situações comparáveis ocorrem, levando a respostas comparáveis." As respostas comparáveis, ou formas recorrentes, se tornam tradição que depois tende a funcionar como uma restrição sobre qualquer nova resposta na forma".

Nesse ponto, pode-se indagar: Qual a demanda retórica no contexto da prova de redação do vestibular? Cabe a resposta: Escrever um texto adequado à proposta (de acordo com os critérios adotados), sendo que, em qualquer gênero textual que isso ocorra, o candidato estará

[7] A autora cita René Wellek e Austin Warren (1977), Brooks e Warren (1979), James L. Kinneavy (1997), observando que também linguistas têm empreendido esforços para classificar discursos, resultando geralmente em sistemas formais. (MILLER, 1984, p. 27).

oferecendo essa resposta como retor. A redação de vestibular se torna então uma tradição, impondo-se sobre as formas de responder a essa demanda. “O gênero, desse modo, torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social” (MILLER, 1984, p. 24)

Como mencionado, Miller (1984, p.27) discute os estudos de diversos autores que apresentam princípios de classificação, propondo que, na retórica, o termo gênero seja limitado a um tipo particular de classificação de discurso, “uma classificação baseada na prática retórica e, consequentemente, aberta – em vez de fechada – e organizada em torno de ações situadas. A classificação é etnometodológica, procurando explicar o conhecimento que a prática cria”. Nessa perspectiva, compreender gênero como ação retórica exige que se esclareça a relação entre a retórica e seu contexto de situação. E ainda entender como o gênero funde elementos situacionais a elementos formais e substantivos.

De acordo com Miller (1984), cada situação apresenta dois tipos de componentes, um externo e um interno (objetivo e subjetivo), ou seja, uma parte que é factual, pois faz parte da situação, e outra que é produto da tela perceptual do retor, sendo esta última a que se torna condição para a percepção da recorrência . “A recorrência é inferida pela nossa compreensão de situações como sendo, de alguma forma comparáveis, similares ou análogas a outras situações”. Nesse aspecto, o que recorre não é a situação física, material, pois esta é única. “A recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social e não pode ser entendida em termos materialistas” (MILLER, 1984, p. 30). As recorrências promovem uma tipificação (analogias, similaridades), incluindo tipificação de participantes que subjaz a uma tipificação retórica, em vista de que o sucesso da comunicação depende de os participantes compartilharem tipos comuns, isto é, tipos de natureza social.

O componente da exigência é também importante para a compreensão da situação retórica de suas formas típicas, estando no centro da situação. A exigência está localizada no mundo social, ou seja, é uma forma de conhecimento social – “uma interpretação mútua de objetos, eventos, interesses e propósitos que não somente os ligam entre si, mas também o fazem ser o que são: uma necessidade social objetificada” (MILLER, 1984, p. 32).

Não se pode confundir exigência da situação com a intenção do retor, embora a exigência forneça a ele um sentido de propósito retórico, pois esta pode ser mal formada, dissimuladora ou diferente do que a situação convencionalmente sustenta. No âmbito de nossa discussão, podemos imaginar que algumas pessoas fazem vestibular (e elaboram o texto da redação) como “treineiras”, enquanto outras, buscando burlar o processo, participam dele para ajudar outros na hora das provas, o que demonstra, empiricamente, diferenças entre intenção e

exigência. Esta, no caso, é de que as ações retóricas sejam realizadas para que o candidato demonstre estar apto a ser um aluno de curso superior. Estão de acordo com a exigência daqueles que realizam as intenções que convergem para a exigência da situação, já que a exigência fornece ao retor uma maneira socialmente reconhecível para realizar suas intenções conhecidas. Isso envolve não só os alunos, mas também os demais agentes da situação.

A exigência precisa ser vista não como uma causa da ação retórica, nem como intenção, mas como motivo social. Assim, "compreender uma exigência é ter um motivo" (MILLER, 1984, p. 32), o qual não é idiossincrático ou privado, mas produto da socialização. "É uma compreensão da necessidade social pela qual eu sei como interessar, na qual se pode ter a intenção de participar". [...] "Ao definir uma circunstância material como um tipo situacional particular, eu encontro uma maneira de engajar minhas intenções nessa situação de uma maneira socialmente reconhecível e interpretável".

Qual a exigência no caso da avaliação de vestibular? Selecionar candidatos às vagas, sendo que, para isso, várias ações retóricas são realizadas, em editais, avisos, formulários, provas, usando-se determinados padrões retóricos típicos da situação recorrente (tipificada).

Miller (1984, p. 34) enfatiza que, "Se entendermos gêneros como ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes, temos que concluir que membros de um gênero são discursos completos, no sentido de que estão circunscritos por uma mudança relativamente completa na situação retórica." Desse modo, o reconhecimento da situação se faz por de suas determinações tipificadas – o que se diz, como se diz, que constituem os gêneros do discurso.

Na forma dos gêneros fundem-se elementos substantivos (valor semântico), estilísticos e situacionais, sendo essa fusão a chave para a compreensão da significância de um gênero. "A forma modela a resposta do leitor ou ouvinte à substância, ao fornecer uma instrução, por assim dizer, sobre como perceber e interpretar; essa orientação dispõe a audiência a antecipar, a se sentir gratificada, a responder de uma certa maneira" (MILLER, 1984, p. 34).

A redação do aluno vestibulando apresenta uma forma (a forma do gênero solicitado), a qual, em sua correspondência com os aspectos de conteúdo e estilo, propiciarão uma resposta do avaliador – atribuir uma nota aprovativa ou não. Todavia, o avaliador engaja-se na avaliação do texto não como uma audiência prevista nessa fusão instaurada pelo gênero proposto (o leitor de um verbete de um ensaio), mas como uma instância acadêmica de avaliação e seleção. Sobre esse aspecto, a autora apresenta uma explicação que consideramos esclarecedora sobre a situação do vestibular, ao afirmar que forma, substância e contexto não são absolutos, mas relativos, pois ocorrem em muitos níveis de hierarquia de significado.

> Quando forma e substância são fundidas em um nível adquirem valor semântico que é depois sujeito a uma formalização em outro nível mais alto. Assim a forma de um nível se torna um aspecto da substância de um nível mais alto, embora seja analisada como forma num nível mais baixo. (MILLER, 1984, p. 35)

Desse modo, as estruturas simbólicas ganham força pragmática e se tornam interpretáveis através dessa combinação hierárquica de forma e substância, sendo que, quando fundidos, os componentes substantivos e formais podem adquirir significado em contexto. Uma hierarquia complexa de tais relações é necessária para a construção do significado. Esclarecendo melhor a relação do gênero retórico e a fusão hierárquica de substância e forma, que determinam a força pragmática das estruturas simbólicas, Miller (1984) cita dois modelos de comunicação que apresentam esse princípio hierárquico de forma semelhante.

Para esta discussão sobre a redação de vestibular, nos apoiaremos no modelo de Frentz e Farrel (1976 apud MILLER, 1984, p. 36), o qual apresenta três construtos hierarquicamente estruturados: contexto, episódio e atos simbólicos.

O contexto "especifica os critérios para a interpretação, a significância e a propriedade de qualquer evento comunicativo" (FRENTZ; FARREL, 1976, p. 334), consistindo de dois níveis hierárquicos: *formas de vida* e *encontros*. Formas de vida referem a padrões culturais, tanto linguísticos como não linguísticos, que dão significância às ações (em nossa forma de vida, temos culturalmente o hábito de selecionar os melhores para ocupar cargos e vagas na universidade, o que dá significância à forma como é feita a seleção dos candidatos). Quanto aos encontros, trata-se do nível de particularização das formas de vida (o encontro do candidato com a instituição) através de regras de propriedade (as regras para a avaliação e a produção do texto). É nesse nível que Miller (1984) localiza o gênero, conforme a figura 1, a seguir.

O segundo nível de hierarquia é o episódio, "uma sequência sujeita a regras de atos simbólicos gerados por dois ou mais atores que são coletivamente orientados para metas emergentes" (FRIENTZ; FARREL, p. 336 apud MILLER, 1984, p. 36). Já o terceiro nível é o ato simbólico, o componente do episódio. Enunciados verbais e/ou não verbais que expressam intencionalidade, caracterizada de forma similar ao modo como Searle (2002) descreve os atos de fala.

Hierarquia proposta	Hierarquia de Frentz e Farrel
Natureza humana	-
Cultura	-
Forma de vida	Forma de vida
Gênero	Encontro
Episódio ou estratégia	Episódio
Atos de Fala	Atos simbólicos

Figura 1 Hierarquia de significado proposto, incorporando gênero, comparado com aquelas de Farrel e Frentz.
Fonte: Miller (1984) – adaptada.

Considerando esses níveis de ocorrências, Miller (1984, p. 38), com apoio em Downey (1982), sintetiza do seguinte modo sua perspectiva de gênero: "Gêneros constituem uma classificação de discursos retóricos cujas regras recorrentes, constitutivas e reguladoras, são semelhantes quanto aos elementos que os distinguem e os padronizam". São as regras constitutivas que nos dizem como fundir forma e substância para fazer sentido, também nos dizendo como a fusão em si deve ser interpretada dentro do seu contexto. Para criar a ação retórica tipificada num nível mais baixo (como aquele em que o gênero é estipulado na proposta de redação), o produtor do texto opera com as convenções de forma e substância para aquele gênero, combinando-as de acordo com as regras constitutivas da situação retórica em que o gênero funciona.

Nessa perspectiva, postulamos que a redação de vestibular poderia ser considerada um gênero no nível do encontro, pois é assim que é percebida pelo produtor do texto e pelo avaliador. No momento em que escreve uma carta argumentativa para ser apresentada numa reunião de pais (como mencionado na notícia sobre a prova da UNICAMP, supramencionada), o candidato sabe que não está no papel do aluno monitorado através da rede social, conforme consta no texto de apoio, mas sim no papel de candidato ao vestibular. Do mesmo modo ocorre com os avaliadores, que recebem o texto não como pai ou mãe, embora o avaliem também com essa perspectiva.

No nível do episódio, poder-se-ia, portanto, considerar o gênero da proposta, pois, nesse nível mais baixo, a estratégia usada para tornar o encontro exitoso é atender às convenções da situação recorrente ligada ao próprio gênero.

Miller (1984, p.39) reforça essa compreensão ao afirmar que "no nível do gênero, o motivo se torna uma propósito social convencionado, ou exigência, dentro da situação recorrente. Ao construir discurso, lidamos com propósitos não somente em um nível, mas em vários." Pode-se, assim, localizar, em relação aos candidatos, o propósito mais alto, que é de ser aprovado (nível em que o texto é considerado como redação de vestibular), e o propósito mais baixo, que é o de escrever um texto pertencente ao gênero determinado pela proposta (narrativa, dissertação, verbete, ensaio e outros).

Considerações finais

Nossa intenção, ao elegermos a redação do vestibular, como objeto desta discussão, foi o de colocar, sob foco analítico, um gênero muitas vezes mal compreendido em suas funções e mal definido em suas características, principalmente no contexto escolar e até universitário, no qual muitas vezes ouvimos que "o vestibular não trabalha com gêneros.", ou, mais preocupante ainda, que a escola deve privilegiar, em muitos aspectos, as estruturas linguísticas, como a narrativa e a dissertação, porque é isso que vai ser "cobrado no vestibular."

Temos a convicção de que, como orienta Bakhtin (1992, p. 282), "Uma concepção clara da natureza do enunciado, em geral, e dos vários tipos de enunciados, em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica".

Referências

ADAM, Jean-Michel. Cadre théorique d'une typologie séquentiele. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. **Études de Linguistique Appliquée - textes, discours types et genres**. n. 83, p. 6-18, 1991.

AUSTIN, John. **Quando dizer é fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1970.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. ln: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

SEARLE, John R. **Expressão e Significado**: estudos da teoria dos atos da fala. São Paulo: Martins Fontes, 2002

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA ESCOLA: COMO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR ATUA NA REESCRITURA DO ALUNO

SYMONE NAYARA CALIXTO BEZERRA

1. Reflexões iniciais

No cenário atual de ensino de Língua Portuguesa, com o advento dos modelos teóricos sócio integracionistas e das teorias dos gêneros textuais, percebe-se como recorrente o discurso em defesa da indissociabilidade entre leitura e escrita bem como da condução de atividades didáticas que proporcionem aos alunos a vivência de experiências mais "provocadoras", ou seja, defende-se a ideia de que o aprendiz deve desenvolver a leitura e a escrita a partir de contextos que afloram do seu dia-a-dia e que, por isso, significam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

A atividade de produção de textos nas escolas, orientada por uma perspectiva Interacionista sociodiscursiva, é conduzida a partir do entendimento de que um texto é uma ação de linguagem socialmente situada, pois reflete as ações de um sujeito (agente) que para produzir textos se apóia em experiências dos mundos formais materializando uma ação psicológica a partir da produção de um gênero. Assim, a intenção desse agente em agir por meio da linguagem deve ser o resultado de um arranjo de ações diversas que concorrem para o desenvolvimento da escrita. Tais ações pertencem a um projeto pedagógico maior, e vão desde a leitura de coletâneas de gêneros textuais diversos sobre uma temática central (condições de produção), até as atividades de revisão e reescritura.

Nesta perspectiva, acreditamos que um trabalho de qualidade no que se refere ao ensino da leitura e da escrita passa, necessariamente, pelo planejamento por parte do professor, de ações didáticas que prevêem seqüências de atividades articuladas entre si e que tenham como resultado, não um produto, mas um estágio final que pode apontar para o reinício de um ciclo de aprendizagens que não deve cessar nunca.

Neste sentido, a intenção do presente estudo, apesar de percebermos a leitura e a escrita como atividades indissociáveis, é justamente refletir acerca do ensino da produção escrita de textos na escola focalizando as orientações dadas por uma professora no processo de correção de textos para verificar o resultado destas no processo de reescritura realizado pelo aluno.

Acreditamos que os professores que defendem a perspectiva teórico-metodológica do ISD no processo de orientação para reescritura textual promovem uma reescritura mais

adequada às condições reais de produção de texto que tenham como resultado, não um produto, mas um processo contínuo de adequação as intenções comunicativas.

Considerando o objetivo ressaltado, apresentaremos inicialmente algumas reflexões sobre pressupostos teórico-práticos de ensino da escrita e o relato da realização da seqüência didática realizada junto a alunos do ensino Médio, bem como os resultados encontrados a partir a utilização desse processo de orientação[1].

1. Proposta teórica do ISD: contribuições para práticas de escrita

> Um volumoso número de estudos relacionados às praticas de ensino de língua portuguesa surgiu desde o final do século passado e início deste século até os dias atuais. Tais estudos percebem a língua na sua dimensão interacional e sócio-discursiva e preveem um trabalho com a linguagem para a formação do leitor/escritor crítico, que consiga utilizar competentemente a linguagem nas situações sociais diversas que a requeiram.
>
> Atendendo a estes preceitos, tal orientação teórica tem por base, dentre outros, o pensamento de Bakhtin (1929, p. 108) quando afirma que *os indivíduos mergulham na corrente da comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca.*
>
> No ensino de língua materna, em especial no ensino da leitura/escrita, há que se proporcionar este mergulho, sob pena de os alunos não "se apoderarem" criticamente da *palavra* e do poder que ela emana socialmente.

Os postulados da perspectiva sócio-interacionista de ensino são, neste sentido, bastantes relevantes em termos de ensino-aprendizagem da língua escrita. Tais postulados têm como base os estudos de Vygotsky e Bakhtin e de diversos pesquisadores da faculdade de Genebra.

A concepção sócio-interacionista de ensino-aprendizagem de língua materna vê a linguagem como lugar de interação verbal e instrumento determinante para o desenvolvimento humano. O professor e o aluno, dentro desta perspectiva, são considerados partícipes de um processo contínuo de interlocução e aprendizagem múltipla, isto porque, de acordo com Ferreira

[1] O corpus de análise utilizado no presente trabalho, trata-se de um recorte da Dissertação de mestrado defendida em abril de 2007, pelo programa de pós graduação em Linguagem e ensino (UFCG), intitulada "SABERES LINGÜÍSTICOS SOBRE ESCRITA MOBILIZADOS POR PROFESSORES E ALUNOS EM PROCESSO DE REESCRITURA TEXTUAL"

(2000), ensinamos e somos ensinados por meio de um processo dialético, que pressupõe a troca, a produção e a apropriação do conhecimento.

Para entendermos um pouco da proposta do ISD, vejamos os cinco princípios básicos do quadro metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (Cf. BRONCKART,2007), quais sejam:

No primeiro, o objeto de estudos das ciências humanas e sociais compreende todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. Ele se opõe aos ideais positivistas de fracionamento dessas ciências. Assim, o interacionista assume ser o sociólogo, o lingüista, o antropólogo e o educador; o segundo princípio afirma que as condutas de estudo da linguagem humana se opõem às formas de idealismo e de subjetivismo e estabelecem como base para o estudo do desenvolvimento e funcionamento destas condutas a caracterização e a constituição sócio-históricas das mesmas. Dessa forma, os pré-construídos humanos estão na base de todo o processo de desenvolvimento, sobre a qual os novos conhecimentos são construídos e reelaborados; O terceiro princípio baseia-se na idéia de que todo desenvolvimento humano se FAZ no "agir" humano , e não em elucubrações produzidas por uma atividade meramente cerebral. Nesse sentido, esse agir implica um posicionamento de ordem epistemológica e política; uma vez que os conhecimentos científicos do ser humano devem ser construídos diretamente em trabalhos de "intervenção" social e deve servir para a evolução positiva do indivíduo na/para sociedade. O quarto aponta que o desenvolvimento humano ocorre a partir de duas vertentes indissociáveis e complementares: processo de formação social e processo de socialização; No ultimo, a linguagem é percebida como atividade, em uma perspectiva social e discursiva, desempenha um papel fundamental no processo de formação humana.

Esses princípios nos levam a perceber que existe uma conexão entre o ISD e os processos de inserção social e de construção da cidadania e de formação do quadro de crenças e valores existenciais individuais, formação esta que está relacionada à formação escolar, o que o indivíduo aprende na escola, pois entender essas princípios postulados por Bronckart gera uma prática de ensino mais funcional.

1.2- A relação do ISD com a teoria de Vygotsky

Para Vigotsky, as ações humanas são determinadas pela dimensão social. Esta linha de pensamento aponta para uma perspectiva de linguagem voltada para o desenvolvimento do ser humano, de seu pensamento consciente e de sua consciência. Neste sentido, o desenvolvimento da consciência envolve a interação com os valores mobilizados por uma sociedade, pois

segundo o referido autor nossa consciência emerge e se desenvolve na medida que interagirmos com os valores que deverão determinar nossa vida e nossos comportamentos nas sociedades nas quais vivemos.

Segundo Maurício Érnica (apud PINTO), Vygotsky considera que o pensamento verbal ocorre na união dos processos afetivos e intelectuais. Portanto, a apreensão e a elaboração do pensamento intelectual atinente às ideias do ISD não acontecem isoladamente, sem levar em conta os impulsos, as tendências, os desejos, as impressões idiossincráticas da percepção do mundo. Vygotsky defende a idéia de que um pensamento desprovido da coloração emocional seria inútil e que toda idéia contem de forma reelaborada a relação afetiva que os homens têm com a realidade que ela representa. Logo, Érnica (op.cit) conclui que o pensamento verbal se forma associando-se as relações lógico –predicativas com as imagens intuitivo-afetivas.

Assim, é possível perceber que o ISD pretende demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano, e, conseqüentemente seu papel nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento através das mediações educativas/formativas. Tais mediações implicam atividades práticas e essas pressupõem, obviamente, transmissão de crenças e valores; o que nos leva a crer que o ISD se fundamenta em dois eixos básicos: o da questão do desenvolvimento humano e o da questão social das atividades formativas, essas últimas implicam necessariamente atividades de transmissão de conhecimentos e de valores éticos e comportamentais.

3- Concepções teóricas acerca da escrita na orientação para reescritura

Pretendemos, neste tópico, refletir, no quadro das concepções de ensino –aprendizagem da língua escrita, sobre algumas concepções acerca de escrita que norteiam a ação docente na orientação da produção escrita e que, consequentemente, norteiam o desenvolvimento das habilidades de uso da escrita pelo aprendiz.

Para atingir o objetivo da legitimidade, nós escritores, fazemos uso de conhecimentos acerca de escrita que vigoram na academia e que aparecem como suporte teórico para o ensino na escola. Esses conhecimentos estão sendo relacionados, neste trabalho, em três categorias: a gramatical, a textual e a sócio-pragmática, categorias estas relacionadas as capacidades de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico discursiva (Cf. LEITE, 2012)

O conhecimento gramatical de escrita é aquele privilegia a obediência às normas da gramática, que tende a ver a escrita apenas como um produto acabado. Nesta perspectiva, o texto não está relacionado a situações reais de interlocução. O texto está relacionado à mera

produção de redação escolar, cuja análise/avaliação está restrita à observação de problemas microestruturais e a re-escritura é meramente uma atividade metódica de "passar a limpo"; o que Jesus (2001) denomina de "higienização do texto do aluno". Neste contexto a reescrita transforma-se numa espécie de "operação de limpeza", em que o objetivo principal consiste em eliminar as "impurezas". Ou seja, o texto é analisado apenas no nível da transgressão às regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido. Segundo a estudiosa, como resultado desta prática de reescrita, temos um texto, quando muito, "lingüisticamente correto", mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

Na concepção textual de escrita, inserem-se os modelos processuais de escrita que têm uma visão componencial que envolvem uma *meta* e um *plano*, além de ser um ato de resolução de problemas. Neste caso, a avaliação não leva em consideração a situação comunicativa, mas é uma atividade que busca apenas solucionar problemas no plano da comunicação, pois o importante é que o escritor planeje qual o tipo de leitor para quem ele vai escrever e que efeito ele quer causar nesse leitor. Para isso, o redator deve levar em consideração que esta não é uma atividade simples, não é uma questão de inspiração e que não pode ser realizada através de uma fórmula mágica de pensou-escreveu, como explica Kato (1987: 84).

Percebe-se nas concepções acima mencionadas, duas abordagens claras em relação ao texto. A primeira é o texto como produto (estrutura acabada), cujos conceitos mais comuns são: unidade lingüística superior a frase, sucessão de combinação de frases e cadeia de pronominalizações ininterruptas. A segunda é o texto enquanto processo de uma atividade verbal posto em ação em situações concretas de interação social..

Nos modelos interacionistas de escrita podemos encontrar estudiosos como Marcuschi (2001) que está preocupado com o processo de produção situado em contextos sócio-historicamente marcados pelos fatos culturais que envolvem fenômenos de fala e escrita. Já os modelos sociointeracionistas avançam buscando o desafio de compreender mais adequadamente a natureza e as conseqüências do letramento enquanto conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações da natureza, mental e lingüístico-discursiva, como também social e político-ideológica. A escrita nessa abordagem significa buscar elementos que descrevam melhor o funcionamento dos materiais escritos no campo sócio-cultural e político, buscando compreender os modos de circulação desses materiais como também as práticas sócio-culturais nas quais estão inseridos.

Já a concepção sócio-pragmática de escrita define a escrita como um conjunto de processos e não como produto. Segundo Bonini (2006), no final dos anos 80 surgiu uma nova visão de escrita com um conjunto de gêneros moldados pelos contextos onde são produzidos,

visão que expande o conceito de escrita e passa a incluir aspectos sociais no evento de produção textual escrita. Nesta perspectiva, o "bom" texto "é não só o escrito"corretamente" , mas aquele lingüisticamente apropriado aos fins a que se propõe. Nessa abordagem, o aprendizado da escrita é visto como um processo implícito, que ocorre através da participação em eventos de escrita socialmente situados, pois a reescritura perspectiva sócio-pragmática busca "ajustar" pontos relativos ao objetivo do gênero, observando se a situação comunicativa foi contemplada e questões como quem, onde, quando, em que condições, foram explicitadas para o bom entendimento/ função comunicativa do texto.

Pasquier e Dolz (op.cit), em seus estudos enumeram algumas das opções atuais em termos de ensino-aprendizagem da composição escrita, contrapondo-as às opções do ensino tradicional.

Com os dez apontamentos teórico-metodológicos para o ensino da escrita, acreditamos que se torna viável a realização de atividades de produção escrita em que o aluno desenvolva progressivamente a sua proficiência na elaboração dos mais variados gêneros e tipos textuais que se fizerem necessários nos diversos contextos sociais de sua vida (familiar, profissional, etc.) e, principalmente, que mostrem ao aluno o objetivo do que estão aprendendo para que se sintam estimulados a escrever sempre e melhor.

Neste sentido, visa-se, em geral, resgatar a diversidade dos gêneros textuais em uso para o interior das salas de aula e promover um ensino da escrita pautado nos processos interlocutivos reais, a partir de seus contextos de produção específicos.

Desse modo, podemos compreender que a principal preocupação dos estudos desta área reside no estabelecimento das "condições de produção" adequadas, necessárias ao desenvolvimento dos alunos nas produções escritas que realizam.

4- O sujeito da pesquisa: sequência e análise de suas aulas

Para o trabalho em questão, iremos trabalhar com uma seqüência didática de uma professora do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande a quem chamaremos de PI. A nossa professora informante (PI) ministrava aulas no 3º ano do ensino médio, possui Especialização em Língua Portuguesa concluída em 1998 e Pós - Graduação no nível de Mestrado concluído em 2003. Vale salientar que, em entrevista, a Professora informou que suas aulas são conduzidas a partir de uma perspectiva sócio-interacionista. Em diversos momentos, a professora em questão se mostrava em processo contínuo de capacitação. Estava "por dentro" das leituras atuais de ensino de leitura e escrita.

Para selecionar as atividades, observamos seqüências de aulas que culminavam em

produção textual e que conseqüentemente eram avaliadas pela professora. Para dar subsídio a nossa análise áudio-gravamos e transcrevemos aulas, coletamos textos escritos pelos alunos, enunciados de exercícios/ provas e comentários escritos pela professora nos textos. Foram realizadas também entrevistas tanto com alunos como com as professoras.

Suas seqüências de aulas eram sempre articuladas da seguinte forma: leitura, discussão, produção, correção, reescritura e conseqüentemente avaliação. A professora escolhia um gênero a ser trabalhado em sala, no caso a resenha. A partir da escolha do gênero, ela trazia textos variados do mesmo gênero para que os alunos pudessem verificar as características deste. Depois que os alunos verificavam as características ele passava para a etapa de produção. Nesse momento, a professora compunha uma orientação escrita para nortear a produção textual de seu aluno. Após a produção de texto, PI fez a correção (sem atribuição de notas) buscando pontos par serem trabalhados aspectos microestruturais, segundo ela, as aulas de gramática eram norteadas pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, em seus textos. As produções eram entregues aos respectivos autores com orientações em suas margens e verso. Essas orientações eram recados que serviram de orientação para reescritura. Os referidos recados eram complementados por orientações orais feitas pela professora ao realizar o que ela chamava de reescritura coletiva. Segundo ela, os recados escritos não eram suficientes para que os alunos realizassem uma reescritura funcional e havia aspectos que eram recorrentes a maioria dos textos. Apenas depois de realizar a reescritura coletiva (em sala) é que os alunos reescreviam o seu texto e conseqüentemente recebiam uma nota.

4.1- Apresentação e análise dos dados

Na ocasião da pesquisa[2] realizamos coletas de várias seqüências didáticas; no entanto, escolhemos, para o trabalho em questão, a que PI orienta a produção de uma resenha crítica do texto "Aeroporto" de Carlos Drummond de Andrade. Após ter trabalhado a leitura e interpretação de diversas resenhas e de ter induzido os alunos a perceberem as características e função comunicativa do texto, a professora fez uma "comanda" oral para orientar a produção.

> *"[...] Pessoal, imaginem que vocês foram convidados para escrever uma resenha do texto Aeroporto ... essa resenha vai ser publicada no jornalzinho da nossa escola numa seção específica. Como vocês fariam essa resenha? Quais foram as características que nós estudamos sobre a resenha?Vocês já sabem porque vocês mesmos disseram quais são. Lembrem-se de quem é o seu público alvo, né? Qual a linguagem que deve ser utilizada considerando que o texto vai ser divulgado em um jornal escolar[...]"*

[2] Como já foi dito anteriormente, o nosso corpus de análise foi extraído de uma pesquisa maior, na qual foram coletadas diversas sequências de aulas de cinco professores de ensino médio.

Inicialmente, vamos tentar analisar o enunciado da professora. Podemos perceber que há uma preocupação em considerar aspectos reais de produção. Apesar de o processo de escritura ter sido mediado na escola, PI preocupou-se em criar uma situação pragmática/real para nortear seu aluno. Observemos também que ela trata o aspecto lingüístico (a escolha da linguagem) o que se aproxima de uma perspectiva difundida pelo ISD, pois para Bronckart a língua está em constante transformação para se adequar à diversas situações de seu uso e portanto não pode haver divisão estanque entre os termos. A atitude de PI relacionada à definição de ação defendida por Bronckart (2006) aponta para a ideia de que a intervenção (evento x agente) valoriza o papel que cada um desempenha.

4.2 A correção realizada pela professora: Processo de reorientação

PI durante a avaliação e orientação para reescrita faz uso das três concepções de escrita (gramatical, textual e sócio-pragmática[3]). A professora tenta mobilizar estas concepções destacando, em todas as produções, problemas microestruturais que estão relacionados à concordância, pontuação e ortografia; mobiliza concepções textuais ao abordar problemas de coesão e coerência no que concerne aos fatores de textualidade; e faz uso da concepção sócio-pragmática ao abordar gêneros textuais e explicitar suas características aos produtores de texto durante a avaliação e orientação para reescritura. Vejamos o exemplo 1 e 2 que comprovam a mobilização dessas concepções de escrita.

Exemplo 1	**Exemplo 2**
Saudade no Aeroporto No texto Aeroporto, de Carlos Drummond de Andrade, leva leitor a ter várias opiniões entre os personagens, pois **(levantar hipóteses sobre o personagem e a fazer leituras diferentes como:...)** mostra vários modos de leitura. Quando o autor o escreveu, quiz chamar a nossa atenção ,iniciando pelo título Aeroporto e logo após a primeira frase do texto(viajou meu amigo Pedro). É um texto curioso, ficamos querendo saber como ele termina, começando a ler, vê-	Meu pequeno grande amigo No texto conta-se a história de uma amizade entre duas pessoas, apesar de comentar apenas um nome, no qual é citado o **(retirar parte sublinhada)** de Pedro. O texto aborda a despedida de ambos no Galeão no qual **(onde?)** ele **(quem?)** conta o que aprendeu enquanto Pedro ficou hospedado em sua casa, durante dois meses e meio, falou **(quem?)** do seu belo sorriso que conquistava a todos os moradores, falou da maneira na

[3] De modo geral, o conhecimento gramatical de escrita é aquele privilegia a obediência às normas da gramática, que tende a ver a escrita apenas como um produto acabado; O conhecimento textual sobre escrita é orientado pelos estudos da Psicolingüística e da Lingüística Textual (lingüístico discursiva). Essa perspectiva tende a ver a escrita como um produto dotado de coerência e de coesão, e a correção / avaliação tende a ser realizada focando fenômenos de ordem textual como organização das frases, apoiada em um suposto objetivo do texto. Já o sócio pragmático (discursivo), reúne contribuições da Lingüística Textual e dos estudos da discursividade e propõe a escrita como um modelo de interlocução entre sujeitos e, por isso, a correção/ avaliação tende a focar fenômenos como a relação entre o dito e o que se esperava dizer para um interlocutor localizado numa determinada situação comunicativa, que privilegia , segundo Bronckart, capacidades de ação (Cf. Leite, 2012).

mos **(vemos)** que não é apenas uma viagem é um afeto, um carinho, que cresceu em apenas dois meses e meio de convivência. O texto tem várias partes interessantes, quando o autor começa a falar de Pedro diz que: "- Pedro conversa de **(por)** gestos, expressões...sorria para os moradores com ou sem motivo...; seu sorriso foi logo considerado sorriso especial. Apesar da falta de dente". O autor nos deixa com dúvidas ao falar de Pedro. "Pedro tinha horários especiais, roupas especiais, criados especiais" Quiz **(quis)** nos revelar que Pedro era mais do que especial e precisava de cuidados especiais. **(retirar esta parte sublinhada)** Neste texto os personagens param para refletir o que se passou de bom e de ruim entre os dois, apesar de não ter acontecido nada de ruim entre eles. "Quando pensava em se zangar com Pedro , se sentia desarmado com a sua azul maneira de olhar". No final do texto, o autor torna a repetir: "- Viajou meu amigo Pedro". O autor repeti para mostrar o momento de despedida e da falta que Pedro já esta fazendo por ter apenas um ano de idade. - De repente o aeroporto ficou vazio". O personagem estava se sentindo só, por não ter o seu amigo que o alegrava todos os dias. O autor quiz passar para seus leitores, a importância de uma amizade, que em pouco tempo conseguiu crescer e tornar um sentimento profundo, quiz (quis) também prender a atenção do leitor do início ao fim. **(como? Porquê?)** Aeroporto é um texto dinâmico e interessante que pode ser lido pelos leitores em geral, tem uma linguagem clara **(que esclarece e nos faz entender o texto)** de esclarecimento e entendimento do texto. **Obs.: No 2º parágrafo falta explicação sobre o porquê do autor querer chamar nossa atenção com o título e a primeira frase do texto.** **O 3º parágrafo está confuso: por que o autor nos deixa com dúvidas? Por que ou quais partes interessantes (início do parágrafo)** **Seu texto tem algumas coisas positivas em termos de idéias, contudo, está um pouco confuso: idéias desnecessárias ou misturadas. Corrija-o.**	**(pela)** qual, ele se alimentava, os cuidados especiais que Pedro tinha, mas sempre admitia que sua presença compensaria qualquer sacrifício. Tiveram **(quem?)** que acostuma**(r)-**se com seus horários, deixaram de lado seus costumes por causa que **(porque)**podia vir a incomodar as maneiras de Pedro. A casa já não seria a mesma, depois de toda mudança que ocorreu falava do costume que Pedro tinha, de tudo o que via, queria colocar na boca mas também ninguém via malícia em seus atos, somente em olhar para seus olhos azuis e seu belo sorriso, e ainda comentava que a cor dos seus olhos afastava qualquer suspeita de acusação sobre seus atos. Ainda comentava que no momento que queria irritar-se com Pedro, bastava olhar para seus olhos e desarmava-se, e dizia que a amizade de ambos, com todas essas turbulências valia apena, no trecho em que comentava "e até que a nossa amizade lhes conferia caráter necessário, de prova; ou gratuito, de poesia e jogo". E assim seu amigo Pedro viajou e sentiu (quem?) a falta de um amigo de 1 ano de idade o fazia. Na minha opinião esse texto só apresenta pontos positivos, numa linguagem clara e sem muitos rodeios, ele fala da amizade que se construiu no tempo em que Pedro ficou em sua casa, aprendendo a conviver com seus costumes, e que não havia defeitos nenhum no seu amigo Pedro. e ainda comentava o que um amigo de 1 ano o fazia falta já que era **(?)** vivido e puído. Porque ao mesmo tempo que ele queria irritar-se com Pedro, os atos dele, fazia-o voltar atrás, por isso percebi que não existe pontos negativos. **(quem não tem pontos negativos? Pedro? O texto?)** **Obs.: Não são dois textos separados: resumo e opinião. Refaça o texto incluindo a 2ª na 1ª parte e opine sobre o texto, seu conteúdo.**

Observando as orientações feitas por PI ao longo do texto podemos ver apontamentos de ordem microestrutural, tais como correções ortográficas *quis* (exemplo 1), pontuação e concordância. Podemos encontrar também apontamentos de ordem textual, ligados a coerência e coesão textual *quem não tem pontos negativos? Pedro? O texto?*; além de uma preocupação na adequação ao gênero,"*Não são dois textos separados: resumo e opinião. Refaça o texto incluindo a 2ª na 1ª parte e opine sobre o texto", seu conteúdo* que mostra uma preocupação com as regras sociais de manifestação de um gênero e se aproxima do que Bronckart chama de capacidade de ação.

Podemos afirmar que PI tenta mobilizar capacidades discursivas, pois ela faz uso de nomenclaturas relativas ao gênero e explica quais são as inadequações encontradas na produção

tais como os problemas relativos à coerência textual que vimos ao final do texto *quem não tem pontos negativos? Pedro?O texto?* Além de ajudar os alunos a solucionar os problemas de produção ligados a microestrutura (ortografia, pontuação) que são destacados ao longo do texto.

Ao analisar sua sequência didática e a forma como ela corrige e reorienta, podemos afirmar que seu método se aproxima do modelo proposto por Dolz e Pasquier (1996). Ela afirmou, em entrevista, que trabalha com seqüências didáticas teoria que ela viu durante o curso de Pós-graduação tendo por base os estudos realizados por Schneuwly e Dolz (1997).

4.3- A reescritura realizada pelo aluno

Acreditamos que o modo como o professor conduz suas aulas e orientações interfere diretamente no processo de reescritura do aluno. No caso de PI a preocupação em discutir oralmente os problemas gerais de produção, assim como a busca em ressaltar aspectos relacionados as capacidades de ação, capacidades discursivas e lingüístico discursivas surtiram um efeito satisfatório, principalmente ao observar que suas sequência didática está baseada na proposta de Dolz e Pasquier (1996) e que o processo de produção é mediado pela interação com os alunos e conseqüentemente apartir das necessidades apontadas pelos aprendizes. Como podemos verificar a seguir, os alunos, no processo de reescritura, buscaram atender, mesmo que parcialmente, às capacidades enfocadas pela professora informante, assim como tentaram ressaltar as capacidades discursivas e lingüístico-discursivas.

Apesar de não ser ainda o ideal de orientação, acreditamos ser um avanço no processo de produção, pois, como já dito anteriormente, em outras experiências de observação de aulas de língua materna o processo de reescritura limita-se, apenas, ao ato mecânico de "passar a limpo" as indicações de inadequações lingüísticas apontadas pelo professor.

Vejamos os exemplos 1 e 2 reescritos.

Texto 1 reescrito	Texto 2 reescrito
Saudades no aeroporto O texto Aeroporto, de Carlos Drummond de Andrade, leva o leitor a compreendê-lo de várias maneiras, pois é uma crônica, que fala numa viagem de um amigo muito especial chamado Pedro, que em apenas dois meses e meio conseguiu transformar a vida de todos com seu olhar inocente e seu sorriso encantador. Pedro era muito especial. Quando começamos a ler o texto, não podemos dizer: quem é Pedro, pois, por sua maneira de agir, pensamos que poderia ser um animal, um senhor de idade ou até mesmo uma criança. O texto tem várias partes interessantes, quando o autor começa a falar de Pedro diz que Pedro "- Pedro conversa por gestos, expressões... , sorria para os moradores com ou sem motivo..., apesar da falta de dente." No final do texto, o autor torna a repetir a mesma frase que iniciou o texto: "- Viajou meu amigo Pedro". O autor repeti para mostrar o momento de despedida e a falta que Pedro já está fazendo Poe ter apenas um ano de idade. "- de repente o aeroporto ficou vazio". O personagem está se sentindo só, por já não ter o seu amigo que o alegrava todos os dias. O autor quis passar para seus leitores, a importância de uma amizade e que a amizade não tem idade e que em pouco tempo conseguiu crescer e tornar um sentimento profundo. "Aeroporto"é um texto dinâmico e interessante que pode ser lido pelos leitores em geral, e tem uma linguagem clara.	Meu pequeno grande amigo No texto Aeroporto, de Carlos Drummond, conta-se a história de uma grande amizade entre duas pessoas, apesar de comentar apenas um nome, o de Pedro. O texto aborda a despedida de ambos, no Galeão no Rio de Janeiro, relata o que aprendeu enquanto Pedro ficou hospedado em sua casa, durante dois meses e meio, comenta do belo sorriso de Pedro pelo qual conquistava a todos ao seu redor. Nesse texto, encontramos apenas pontos positivos, com uma linguagem clara e objetiva, comentando o que uma amizade pode fazer ao longo do conhecimento. Comentava dos cuidados especiais que tinha com Pedro, horários especiais, e que tiveram de deixar seus costumes para não incomodar o sono de Pedro, a casa já não seria a mesma, depois de tanta mudança que ocorreu na casa. Mesmo quando queria irritar-se com Pedro, bastava olhar para seus olhos e desarmava-se, ninguém via malícia em seus atos, e tudo que Pedro via, queria colocar na boca, e ainda comentava que a cor dos seus olhos afastava qualquer suspeita de acusação. Apesar de descobrirmos a idade de Pedro só no final da historia, é bastante interessante a curiosidade que temos em descobrir a idade de Pedro, pelos cuidados poderíamos suspeitar de um idoso ou uma criança, já que é uma criança de apenas um ano de idade, ficamos a duvidar o que tanto muda na amizade de pessoas com idades diferentes.

Algumas considerações

Os resultados desta pesquisa confirmaram a hipótese inicial de que durante o processo de produção as professoras mobilizam saberes sobre escrita. Como prova disto, constatamos que a professora envolvida na pesquisa mobilizava os três "tipos" de saberes sobre escrita e que esses saberes influenciavam diretamente no uso de capacidades. Nossa pesquisa aponta ainda para uma realidade ainda não ideal apesar de percebermos na prática de PI uma tentativa de ressaltar as capacidades relacionadas ao ISD.

Ao analisar as orientações feitas pela professora no processo de reorientação para reescritura, tais como: "Observe a parte sublinhada e verifique se ela é, realmente necessária." " No 2º parágrafo falta explicação sobre o porquê do autor querer chamar nossa atenção com o título e a primeira frase do texto";" O 3º parágrafo está confuso: porque o autor nos deixa com dúvidas?"; "Lembre-se da função comunicativa deste gênero. Você pode contar o final da história?"; "Esse gênero não possui dois textos separados: resumo e opinião. Refaça o texto unindo as partes. Ele é um texto único."; "Não entendi! Quem possui pontos negativos? Pedro? O texto? Reveja!" percebemos uma busca por tornar o autor do texto (o aprendiz) diante de

condições de produção reais e que conduza, mesmo que com parcimônia, este ser social a desenvolver capacidades humanas de domínio das práticas linguageiras a partir da mobilização de diversas capacidades e operações.

Portanto, ao observar que uma prática de uso de ISD de forma limitada surte nuances de avanço, acreditamos que um modelo baseado no constructo do Interacionismo sócio discursivo pode sim viabilizar o processo de ensino de escrita de forma funcional. Precisamos, então produzir sequências didáticas que evidenciem práticas de escritas que envolvam o escritor numa perspectiva real/funcional de linguagem.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov, 1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3.ed. São Paulo : Hucitec, 1986.

BRONCKART, Jean Paul. A problemática do agir na filosofia. In: ____. MACHADO, Anna Raquel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles (tradução). ***O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.*** Campinas: Mercados de Letras, 2008. P. 13-38.

_____. *Atividades de linguagem*, textos e discursos. São Paulo: EDUC, 1999.

FONSECA, M. N. G da; GERALDI, W. *O circuito do livro e a escola*. In: _____ (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes,1997.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD**: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita. NPLA. Vol17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.p. 141-178.

PASQUIER, Auguste. & DOLZ, Joaquim. **Um decálogo para ensinar a escrever**. Cultura y educacion, nº 02. Madri, 1996, p. 31-41..

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (orgs). ***O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas***. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. P. 110-119

SERCUNDES, Mª Madalena I. "*Ensinando a escrever*". In: CIAPPINI, Lígia. (org).**Aprender a ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez,1997.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino.* In: ROJO, Roxane. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

BEZERRA, Symone Nayara Calixto .*Saberes linguísticos sobre escrita mobilizados por professores e alunos em processo de re-escritura textual*. Dissertação de Mestrado.UFCG, Campina Grande, 2007

ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (UNIOESTE / bolsista CAPES)[1]

RESUMO: Conforme Bakhtin, "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 272). Nesse caso, ao olhar para encaminhamentos que precedem a atividade de produção textual na escola, pretende-se compreender como os professores estão dialogando com os pressupostos teóricos que orientam o trabalho com os gêneros na sala de aula. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar alguns encaminhamentos (escritos) que orientam as propostas de produção de texto nos anos iniciais (1º ao 5º ano), na perspectiva de averiguar se apresentam alguns indícios dos pressupostos teóricos que subjazem o ensino de Língua Portuguesa. Para isso, pautaremos as reflexões especialmente em Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2004), recorrendo ao conceito de enunciado/enunciação para sustentar a análise proposta, bem como a Geraldi (1984; 1997) ao defender a produção de texto como uma atividade de interação. Como objeto de análise, tomaremos 212 propostas de produção de textos, elaboradas por professores dos anos iniciais de municípios da região Oeste do Paraná que integram o Projeto de Pesquisa *Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná,* que conta com o fomento da CAPES/INEP, cumprindo a chamada do Edital 038/2010. A pesquisa se sustenta nos pressupostos da Linguística Aplicada, pois se volta para o estudo da língua em sua ação efetiva, e na pesquisa qualitativa, do tipo interpretativista-crítica, uma vez que a partir dos dados coletados, agimos na perspectiva de socializar conhecimentos e propor outras ações, por meio da formação continuada, em direção à consolidação dos pressupostos teóricos que orientam o ensino da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: encaminhamentos de produção textual; gêneros discursivos; ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Teoricamente, as reflexões que postulamos neste texto se inscrevem na Linguística da Enunciação, orientadas pela Concepção Dialógica de Linguagem (do Círculo de Bakhtin)[2], recorrendo, também, às pesquisas desenvolvidas no Brasil sob este escopo teórico.

[1] Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de mestrado e doutorado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Cascavel/PR). Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná,* integrado do Programa Observatório da Educação - CAPES/INEP.

[2] O Círculo de Bakhtin corresponde aos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936), o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), Mikhail Bakhtin (1895-1975), dentre outros. Tratava-se, assim, de um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniram regularmente entre 1919 e 1929.

Centrada na temática "produção escrita de texto na escola", com um olhar voltado mais especificamente para seus encaminhamentos ou comandos de produção[3], nosso objetivo é refletir sobre a sistematização desses comandos que orientam as propostas de produção de texto nos anos iniciais (1º ao 5º ano), na perspectiva de averiguar se apresentam alguns indícios dos pressupostos teóricos que subjazem o ensino de Língua Portuguesa (LP).

O ensino, na região Oeste do Paraná (composta por 53 municípios), é orientado pelo *Currículo Básico para a Escola Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental* (AMOP, 2007). Esse documento, cuja elaboração teve início no ano de 2005 e conclusão no ano de 2007, contou com a participação direta de professores que atuam em turmas do Ensino Fundamental e com o envolvimento de profissionais, também professores em sua maioria, que compõem as equipes pedagógicas das secretarias de educação dos municípios dessa região.

Na disciplina de Língua Portuguesa, adotou-se, como determinações epistemológicas conceituais, a Concepção Dialógica de Linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004), com ênfase em sua abordagem sócio-histórica, e o Interacionismo (GERALDI, 1984; 1997) como concepção teórico-metodológica norteadora do trabalho com o ensino da língua. A assunção desses preceitos orienta para compreensão de que a língua não é um ato individual, mas sim, uma forma de interação, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Em termos de prática escolar, a língua passa a ser compreendida como forma de interação. Nessa perspectiva, torna-se necessário elaborar estratégias de trabalho que considerem os diversos textos/contextos de uso da língua, para que o aluno possa a ela recorrer em situações diversas, sejam formais, informais, orais ou escritas. Assim, cabe à escola o ensino das práticas sociais de uso da linguagem, já que

> [...] é papel da escola (e mais especificamente da área de Língua Portuguesa) garantir ao aluno o domínio efetivo sobre a língua, a fim de que possa utilizá-la, de forma oral ou escrita, com propriedade, adequando-a às diferentes situações de uso (AMOP, 2007, p. 142).

Diante desse pressuposto, cabe a nós, professores do ensino de LP, criar situações de produção escrita em que o aluno interaja com interlocutores reais, que assumam responsivamente seu papel. Logo,

> [...] pensar o ensino de Língua Portuguesa implica pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo

[3] Neste texto, estamos considerando os termos "encaminhamentos" e "comandos de produção escrita" como sinônimos. Logo, ao referirmos ao nosso *corpus*, ora denominaremos como "comandos", ora como "encaminhamentos".

> dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado (AMOP, 2007, p. 144).

Se esses são os pressupostos que orientam o ensino da LP nos anos iniciais desde 2007, como estarão se efetivando, realmente, na sala de aula? Como os professores estão compreendendo essa proposta e (re)organizando seus encaminhamentos de produção escrita de textos? Para responder a tais indagações, reunimos um *corpus* com 212 comandos de produção escrita, gerados em 15 municípios da região Oeste do Paraná, dentre os quais contemplamos quatro[4] dos sete municípios que se encontram inseridos no Projeto[5] no qual esta pesquisa se inscreve.

Sustentamos essa necessidade investigativa partindo do pressuposto de que "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 272). Nesse caso, ao produzirmos linguagem, seja em qualquer situação de interação, estamos, de alguma forma, dialogando com conhecimentos acumulados histórica e culturalmente. Da mesma forma, compreendemos que o professor, quando elabora um comando de produção escrita ou quando recorre a um encaminhamento já elaborado (em livros didáticos, por exemplo), deixa transparecer seus conhecimentos em diálogo com outros conhecimentos.

Assim, trata-se de uma pesquisa que se inscreve na Linguística Aplicada uma vez que acreditamos, assim como Moita Lopes (2006), que para compreender a complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula precisamos recorrer a esse contexto. E, a partir dos resultados alcançados, pretendemos, por meio de ações de formação continuada, problematizá-los juntamente com os professores para que possamos criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para solucioná-los possam sem vislumbradas.

Na esteira desse pensamento, organizamos o artigo em duas grandes partes: na primeira, fundamentamos os preceitos da Concepção Dialógica de Linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004; BAKHTIN, 2010), no que se refere à compreensão de linguagem como forma de interação, relacionando-os com as orientações teórico-metodológicas do Interacionismo (GERALDI, 1984; 1997) como concepção norteadora do

[4] Os 4 municípios contemplados foram: Braganey, Ibema, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras.

[5] Esta pesquisa é um subprojeto do Projeto de Pesquisa *Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*, o qual conta com fomento da CAPES/INEP, por atender ao Edital 038/2010 do Programa do Observatório da Educação. Seu objetivo é levantar dados, junto aos docentes dos anos iniciais, por meio de pesquisa, de modo que estes se configurem em ações de formação continuada para a melhoria da qualidade de ensino. Estão inseridos neste projeto 7 municípios da região Oeste do Paraná (Braganey, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras) que em 2009 apresentaram IDEB abaixo de 5,0.

trabalho com o ensino da língua; por fim, na segunda parte, refletimos, à luz desse escopo teórico dialógico, sobre os dados que geramos, apresentando resultados dessa investigação.

1 A INTERAÇÃO COMO UM DOS PRINCÍPIOS DO DIALOGISMO

Os estudiosos do Círculo de Bakhtin sustentam suas reflexões teóricas sobre a linguagem no princípio do dialogismo, ou seja, para eles, a linguagem é essencialmente dialógica, e isso significa dizer que só é possível considerá-la em sua integridade viva, o que pressupõe a vida concreta dos discursos. Com isso, os pesquisadores apresentam vicissitudes em relação ao que até então se estudava na língua, criticando os enfoques genuinamente linguísticos, ao afirmarem que "estas [relações dialógicas] são impossíveis entre os elementos no sistema da língua" (BAKHTIN, 2010, p. 208), quando analisados por meio de abstração legítima.

A partir desse pressuposto, engendram reflexões que orientam para um ângulo mais dialógico, sustentados na justificativa de que "as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo" (BAKHTIN, 2010, p. 208), pois qualquer confronto linguístico ou agrupamento de texto para fins de estudos na Linguística pura abstrairia as relações dialógicas por desconsiderar enunciados concretos e integrais.

Para Bakhtin,

> As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Abalizadas por tais preceitos, interpretamos o extralinguístico como os elementos que circundam uma organização discursiva, quais sejam: o contexto de produção e o uso da linguagem, considerando o momento histórico, as relações ideológicas que perpassam o discurso, o autor e seus conhecimentos sobre o conteúdo temático em foco e sobre o gênero selecionado para a ancoragem enunciativa, o(s) interlocutor(es) e seus conhecimentos sobre o tema, a finalidade discursiva, o suporte de produção e de circulação, enfim, os entornos do discurso que afetam/interferem/organizam (n)os modos de dizer. Essas incidências é que determinam as relações dialógicas, estabelecendo a interação entre os interlocutores. Logo,

> Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. [...] Onde não há palavras não linguagem e não pode haver relações dialógicas. [...] As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto, elas não existem no sistema da língua. Não é possível entre os elementos da língua (BAKHTIN, 2003, p. 323).

Em outras palavras: as relações dialógicas estão nos enunciados construídos para fins de interação entre sujeitos que, ao fazerem uso da linguagem, organizam seus discursos em diálogo com outros discursos, pois "as relações de sentido entre os diferentes enunciados assumem índole dialógica" (BAKHTIN, 2003, p. 320), além de projetar-se ideologicamente.

A construção do enunciado pressupõe, sempre, uma necessidade de dizer alguma coisa para alguém. De um lado há o sujeito (autor) com sua finalidade discursiva e, do outro, interlocutor(es) que, ao assumir(em) uma atitude responsiva, permite(m) que a interação se estabeleça. A interação, portanto, só é estabelecida quando há condições para que o diálogo se efetive. Assim, a atitude responsiva do(s) interlocutor(es) é condição para que a interação se concretize.

A interação pressupõe, assim, dois sujeitos reais espacialmente situados que se permitem dialogar por meio de uma representação de linguagem (oral, escrita ou não verbal) em um determinado contexto. Todavia, nem sempre é possível conhecer, de antemão, nosso interlocutor. Nesse caso, segundo Bakhtin/Voloschinov, "*a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação"* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 113, grifos do autor). Principalmente quando interagimos por meio da escrita, nem sempre nos dirigimos a interlocutores reais. Em muitas situações, escrevemos para interlocutores virtuais, ou seja, eleitos para serem alcançados por meio de nosso discurso. Essa constatação pode ser comprovada, por exemplo, quando assumimos uma postura autoral na produção de um artigo científico para ser publicado em um periódico de circulação nacional. Nesse caso, a situação imediata que vivemos (pós-graduandos ou professores da academia) e o reconhecimento do meio social mais amplo (sistema acadêmico e a sistematização do discurso nesse contexto) é que determinarão o modo de escrever.

Todavia, em qualquer condição, a palavra será o produto da interação e o texto, o lugar de sua materialização. Ao mesmo tempo em que a palavra é selecionada em um repertório de signos para servir à interação, ela carrega em si muitas vozes, revelando, dessa forma, o diálogo que travamos com outros discursos ao (re)enunciarmos os já-ditos. Por isso, conforme Bakhtin, "Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase

imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente" (BAKHTIN, 2003, p. 330). Ou, ainda conforme o autor, as palavras estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, relativo à vida. Logo, "a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 113), o que significa que ela é selecionada em função do(s) outro(s). Assim,

> Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua [...] costumamos tirá-las de outros enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo (BAKHTIN, 2003, p. 292).

As palavras são tomadas, para nosso discurso, em função da finalidade discursiva, do interlocutor, do contexto, enfim, se ancoram na situação de interação. Porém, ela se projeta para o(s) outro(s), por quem quer ser lida/ouvida e, além disso, ela espera uma resposta, uma reação, uma compreensão responsiva. Assim, "a palavra avança cada vez mais à procura de compreensão responsiva. [...] A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*" (BAKHTIN, 2003, p. 334). Não basta o interesse de apenas um dos pares na interação. É preciso que a palavra faça eco no outro, provoque reflexão e, numa ação de refração, que seja devolvida ao outro infinitamente.

Geraldi (1984, 1997), ao ancorar-se nos pressupostos bakhtinianos, translada-os para o ensino, configurando uma concepção teórico-metodológica de linguagem, reconhecida como Interacionismo. Sob essa (re)orientação para o ensino da LP, a linguagem é defendida como o lugar da interação humana, uma vez que é por meio dela que os sujeitos praticam ações, agindo sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam. Nesse sentido, "a língua só tem sentido no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo" (GERALDI, 1984, p. 43). Logo, estudar a língua significa reconhecer os compromissos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta de interação.

Todavia, para que se garanta à linguagem essa dimensão social e prática, o autor alerta para a necessidade de se repensar os conteúdos de ensino da língua, focados, até então, no ensino da língua padrão, por meio do exercício da metalinguagem. Para o autor,

> [...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar a língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua

> dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso (GERALDI, 1984, p. 47).

Sendo assim, se queremos realmente pautar as ações com a linguagem, na sala de aula, considerando situações concretas de interação, precisamos optar pelo predomínio da primeira opção sobre a segunda, o que significa direcionar os estudos da língua para as marcadas enunciativas do discurso.

Ao voltar-se para a prática de produção escrita de texto, Geraldi (1984) critica a forma como é conduzido o exercício da redação, no qual o aluno escreve sempre para o mesmo leitor (o professor), ressaltando que "a situação de emprego da língua é, pois, artificial, afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)?" (GERALDI, 1984, p. 54-55). Quando a atividade de produção escrita de texto é conduzida nessas condições, apenas reafirma a artificialidade do ensino de LP, comprometendo cada vez mais o domínio efetivo da língua, já que, em vez de produzir textos para interlocutores reais, produz-se redação para o professor corrigir e avaliar.

A partir dessa constatação, o autor propõe outro destino para os textos produzidos na escola: produção de livros e de jornal mural para que outros leitores tenham acesso ao texto. Trata-se, portanto, de uma proposta de produção ancorada em fatos reais da língua, na sua funcionalidade, tendo em vista o propósito de interlocução.

Para Geraldi (1997), a i*nterlocução* é um lugar privilegiado de desenvolvimento da linguagem, já que é no ato de interagir com o outro que a produzimos e somos constituídos por ela. Focalizar o ensino a partir do ato interlocutivo significa reconhecer os alunos como sujeitos em contínua constituição, à medida que interagem uns com os outros, o que evidencia seu caráter social e histórico. E as interações, nesse caso, só ocorrem em contextos socialmente definidos, sofrendo controles, interferências e seleções do lugar e do momento em que se realiza.

Embora Geraldi não tenha mencionado os gêneros discursivos em seus encaminhamentos teórico-metodológicos do ensino da LP, entendemos que eles podem ser tomados como instrumentos para o ensino da língua, pois organizam o discurso conforme os diferentes campos de atividade humana. Bakhtin (2003) parte da premissa de que "os gêneros tem um significado particularmente importante. Ao longo dos séculos de sua vida, os gêneros acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo" (BAKHTIN, 2003, p. 364). Portanto, são constructos históricos e culturais que carregam em si a linguagem

em toda sua plenitude de vida. Logo, para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente constituída, é preciso recorrer aos gêneros que representam uma diversidade de formas de enunciados, o que os tornam importantes para esse contexto de ensino. Segundo Bakhtin (2003), todo trabalho investigativo de um material linguístico, seja com que enfoque for, deve operar com enunciados concretos, relacionados aos diferentes campos de atividade humana. Desconsiderar a natureza do enunciado e sua relação com as "peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da vida com a língua" (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Sendo assim, se assumimos uma concepção dialógica de linguagem e consideramos a interação como um princípio do dialogismo, cumpre-nos assumir uma postura discursiva de ensino da LP, reconhecendo, nesse contexto, os gêneros discursivos como importantes instrumentos que dispõem condições para o aprimoramento da linguagem. Logo, é preciso recorrer a eles se realmente queremos ampliar as capacidades discursivas de nossos alunos.

Mas, será esta a compreensão que perpassa os encaminhamentos advindos dos professores quando se propõem a trabalhar com a produção escrita de texto na sala de aula? Se tais orientações teórico-metodológicas estão contempladas no Currículo (AMOP, 2007) que orienta o ensino da LP nos anos iniciais na região Oeste do Paraná, como estão sendo deslocadas para o cenário da sala aula? Esses questionamentos serão respondidos na próxima seção, quando apresentamos dados gerados a partir de uma pesquisa de campo.

2 EM ANÁLISE: ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTO

A pesquisa em pauta se circunscreveu na área da Linguística Aplicada (LA) por ter estabelecido, como objeto de investigação, a linguagem como prática social, "em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos" (KLEIMAN, 1998, p.55), neste caso, mais especificamente, 15 municípios da região Oeste do Paraná que nos concederam o espaço de investigação, ao ceder-nos encaminhamentos (ou comandos) de produção escrita de textos, elaborados ou recortados pelos professores para orientar o aluno nessa atividade.

Reforçamos que nosso propósito, ao olhar para esse *corpus*, era no sentido de encontrar neles algum indício dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino da LP por meio da proposta curricular (AMOP, 2007). Com isso, pretendíamos encontrar respostas aos questionamentos da pesquisa (apresentados anteriormente), além de promover reflexões sobre os possíveis (des)encontros entre o currículo e os encaminhamentos didáticos.

Os dados foram gerados a partir do seguinte contexto: ao atuarmos como docente em um programa de formação continuada, nos anos de 2012 e 2013, com um grupo de 32 professores, sendo cada um deles representantes de um município da região, apresentamos, em um dos encontros, esta proposta de pesquisa que, a princípio, estava direcionada para apenas 4 municípios da região (Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Ibema e Ouro Verde do Oeste) . Todavia, como o interesse em conhecer os resultados se destacou e a solicitação para estender o campo investigativo foi uníssona, ampliamos a área de geração de dados, apresentando a proposta para todos os presentes. Todavia, caberia a cada um falar desse propósito investigativo com seus colegas e solicitar que nos cedessem o material para análise, ou seja, encaminhamentos de produção escrita de texto, os quais poderiam ser recortados/copiados/retirados de seus planos de aula ou diretamente do caderno dos alunos[6]. Cada professor presente teria 60 dias para buscar esses dados em seus municípios. Uma vez expirado o prazo, reunimos todo o material a nós apresentados e obtivemos o *corpus* especificado no quadro 01.

Quadro 1 – Composição do *corpus* de análise

Municípios	Encaminhamentos de produção escrita					Total de dados gerados por município
	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano	5° ano	
Braganey			03			03
Capitão Leônidas Marques	O2	01	03	05	05	16
Céu Azul	01	02	01	-	-	04
Guaraniaçu	01	01	03	-	03	08
Ibema	03	03	02	06	04	18
Iracema do Oeste	-	01	01	01	02	05
Medianeira	03	02	18	18	13	54
Missal	-	-	02	03	02	07
Ouro Verde do Oeste	01	01	08	02	02	14
Palotina	03	03	07	07	03	23
Santa Helena	01	02	01	02	-	06
Santa Terezinha de Itaipu	-	-	01	01	01	03
São José das Palmeiras	01	09	07	05	15	27
Toledo			05	05	11	21
Vera Cruz do Oeste	-	-	-	01	02	03
					Total de encaminhamentos	212

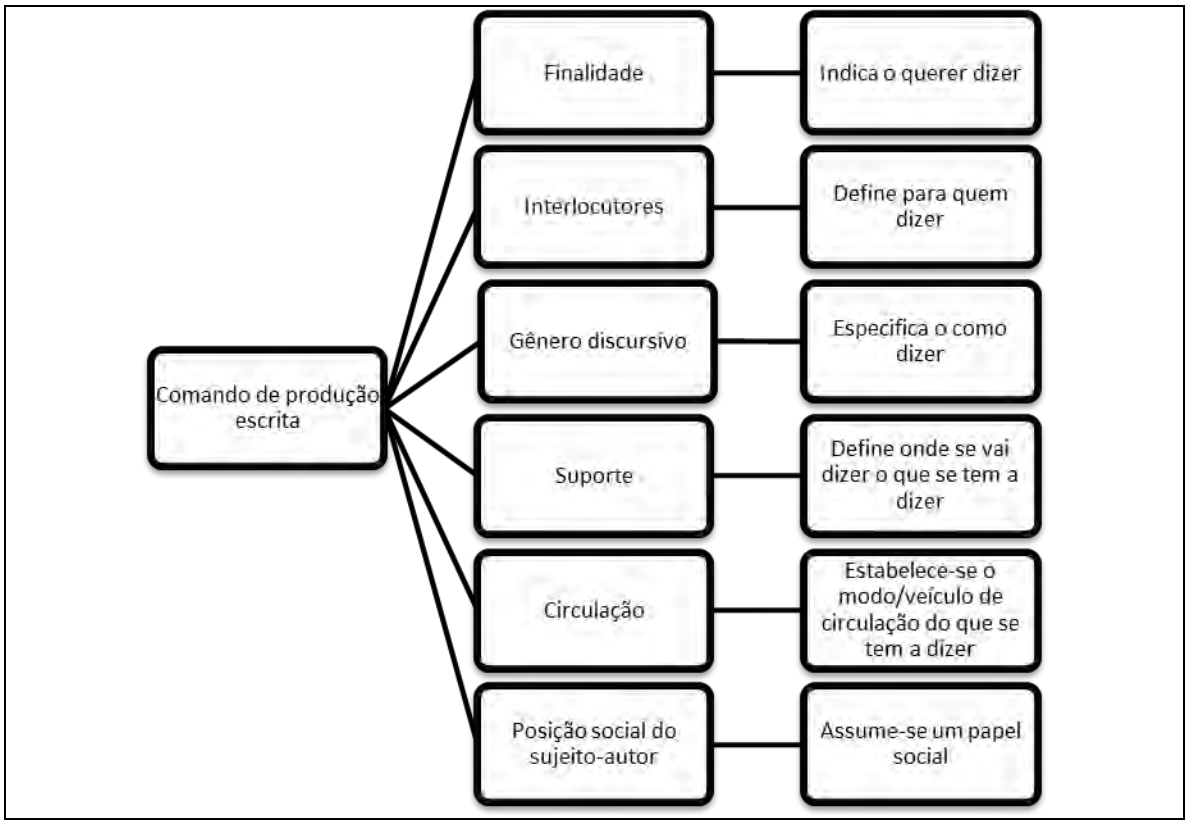
Fonte: Dados da pesquisadora

Conforme podemos conferir, dos 32 municípios participantes da formação, apenas 15 concederam o material para análise. Os demais, ou não compreenderem a proposta e encaminharam outro material, ou seus professores não concordaram em ceder-nos os encaminhamentos de produção escrita. Todavia, a análise nos permitiu lançar um olhar para a região e compreender como a proposta curricular (AMOP, 2007) está se configurando na sala de aula, no que se refere mais especificamente à produção escrita.

[6] Temos consciência de que o ideal seria, em se tratando de uma pesquisa em LA, nós mesmas, como pesquisadoras, gerar esses dados a partir da observação participante em aulas de LP. Porém, devido à amplitude do campo de investigação, isso se tornaria inviável. Por outro, o que nos interessava analisar, na proposta investigativa, eram as palavras selecionadas pelos professores no momento de organizar/buscar um comando de produção escrita, embora tenhamos consciência de que esses encaminhamentos são complementados pela fala do professor.

Quando nos lançamos à investigação, partimos do pressuposto de que, se o Currículo (AMOP, 2007) considera, em seus encaminhamentos teórico-metodológicos, a linguagem como forma de interação, o comando de produção escrita deveria contemplar os elementos (ou pelo menos alguns dos) especificados na figura seguinte:

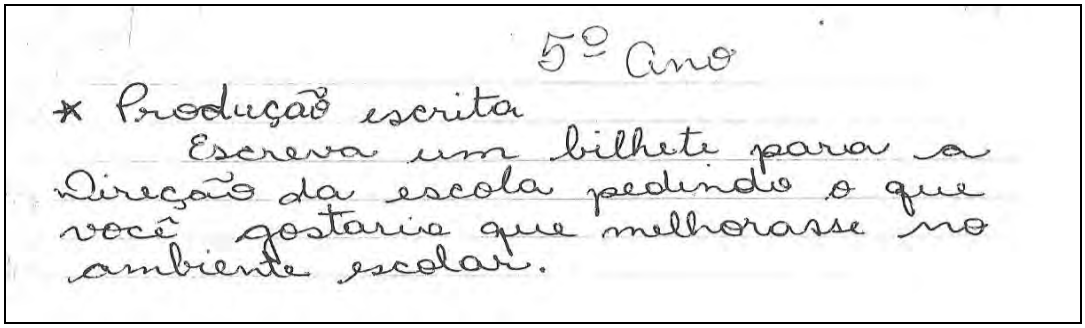
Figura 2: Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: adaptado de Costa-Hübes (2012)

Todavia, dos 212 comandos de produção escrita analisados, encontramos indícios dos pressupostos teóricos curriculares em apenas 75 deles, o que equivale a 35% do *corpus*. Nesses comandos, pelo menos um (ou mais) dos elementos destacados na figura 1 se revelou na proposta de produção escrita. Vejamos alguns deles sistematizados nos encaminhamentos seguintes:

Encaminhamento 01


5º Ano

* Produção escrita

Escreva um bilhete para a direção da escola pedindo o que você gostaria que melhorasse no ambiente escolar.

Nessa proposta de produção escrita, direcionada a alunos do 5º ano, o professor demonstra seu conhecimento sobre a língua como forma de interação, pois ao ordenar que o aluno "escreva um bilhete", recupera um dos pressupostos bakhtinianos, o qual destaca que "a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*" (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). Essas escolhas são determinadas pelo campo de atividade humana, pela escolha temática, pela situação concreta que envolve o discurso, pelos interlocutores, pelo momento sócio-histórico em que estão situados, enfim, pelo contexto de produção. Ainda, segundo o autor, "falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas da *construção do todo*" (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). É por meio dos gêneros, portanto, que projetamos nosso discurso. Para isso, existe uma variedade muito grande de gêneros, os quais organizam o nosso querer dizer/escrever. Consequentemente, "quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 285). Essa mesma compreensão foi transladada para o Currículo, quando nele se afirma que "os modos de dizer do homem são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção, e só podem concretizar-se por meio dos gêneros discursivos" (AMOP, 2007, p. 145). Logo, inferimos que, ao elaborar o enunciado solicitando que o aluno "produza um bilhete", o professor está dialogando com os pressupostos curriculares.

Outra relação dialógica que evidenciamos nesse comando de produção escrita é quanto à marca da interlocução. Quando o professor destaca "para quem" o bilhete será produzido (para a direção da escola), demonstra que reconhece a interlocução como um dos princípios básicos do dialogismo e que a língua só se concretiza no ato de interagir com o outro. Conforme os pressupostos curriculares, "o que determina a seleção do gênero é o querer-dizer do locutor, tendo em vista sua esfera de circulação, sua temática e seus interlocutores" (AMOP, 2007, p.

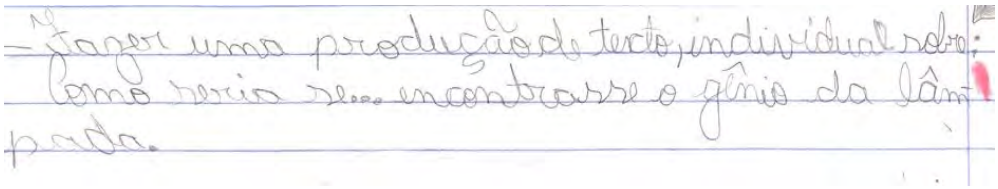
145-146). É o outro que determina o que e como escrever. Assim, definir “para quem” se deve dizer o que se tem a dizer é condição essencial para que o discurso seja construído.

Além de delimitar o gênero e o interlocutor, o professor indica, ainda, no comando, a finalidade da produção escrita: “pedindo o que você gostaria que melhorasse no ambiente escolar”. Não entraremos no mérito de refletir, aqui, se o gênero selecionado é adequado para essa proposta discursiva. O que nos interessa, para a análise, é reconhecer que o professor demonstrou preocupação com os elementos da interação, ao estabelecer, para os alunos, uma finalidade para a produção do bilhete. Ao fazer isso, ele inscreve um tema para o texto, de modo que, a partir de sua delimitação, o aluno (que atuará como autor da produção escrita solicitada) organize seu discurso como alguém que tem alguma coisa a dizer em relação à finalidade proposta. Logo, espera-se que o sujeito-autor assuma uma posição social demarcada pelo lugar de onde fala (aluno de uma turma X da escola Y), situe sua produção escrita (bilhete) dentro de um contexto de produção (contexto escolar) e selecione os recursos linguísticos necessários ao desenvolvimento da temática solicitada conforme a finalidade estabelecida em função de um interlocutor real, nesse caso, o diretor de sua escola. Uma vez situada a proposta de produção escrita dentro do contexto, o professor espera que o aluno, conforme pontua Geraldi (1997), estabeleça um diálogo com a proposta, com o interlocutor e também com o professor (o maior interessado nessa produção escrita), contemplado os aspectos elencados no encaminhamento dado pelo professor.

Enquanto encontramos em 35% dos encaminhamentos algum(ns) indício(s) dos pressupostos curriculares, em 65% deles nenhuma relação dialógica foi estabelecida com tais pressupostos. Destacamos 03 exemplos para sustentar nossa afirmação.

Encaminhamento 02:

Encaminhamento 03:



Encaminhamento 04:

No montante de 65% dos encaminhamentos de produção escrita destacou-se a preocupação maior do professor com o exercício de escrita como forma de atividade para ensinar o aluno a escrever um texto, estabelecendo sequências lógicas entre os parágrafos e o título, além de demarcar um "começo", "meio" e "fim" para a produção escrita. Em outras palavras: a escrita é tomada, nesses comandos, apenas como conteúdo com o propósito de ensinar alguma coisa ao aluno. O encaminhamento 2, por exemplo, a partir de uma seleção de palavras , propõe a organização de uma produção escrita, dando a ela "um título bem legal". O comando 03, por sua vez, pretende explorar a imaginação da criança e sua capacidade de criação, e o 04 também chama a atenção do aluno para o título que deverá dar ao texto, lembrando-o que se trata de uma história com "começo, meio e fim".

Em cada uma das propostas, o professor, ao selecionar um comando (a exemplo dos comandos 02 e 04 que são retirados de livros paradidáticos) ou criá-los, sustenta-os em um propósito, o que tem sua importância quando se trata de ensino, e isso deve ser considerado como um aspecto positivo também, já que não podemos desconsiderar que a escola lida com conteúdos que correspondem aos conhecimentos cientificamente elaborados e que, culturalmente, cabe à escola (ao professor) propiciar o acesso a tais conhecimentos. Em se tratando da escrita, isso não é diferente, pois para o aluno aprender a escrever, precisa apoderar-se de alguns conhecimentos básicos, tais como a noção de título, de parágrafos, pontuações, organização das ideias em sequencias lógicas, além da compreensão do sistema normativo da

língua (dependendo do gênero). Por isso, consideramos que as atividades de escrita para fins de aprofundamento de conteúdos também são importantes e devem ser trabalhadas.

Mas, se entendemos a escrita como forma de interação, se reconhecemos os gêneros como instrumentos viabilizadores da interação humana, o que deveria predominar, nas atividades de produção escrita, seriam esses preceitos teóricos, os quais, de alguma forma, estariam relacionados com a prática, conforme encaminhamento 01.

O resultado dessa pesquisa confirma a necessidade de maior investimento na formação continuada do professor, por meio da qual seja possível aprofundar as leituras, reflexões e estudos em relação à proposta curricular. Não basta ter um documento pedagógico para orientar o ensino. É preciso, também, dar condições aos professores para compreendê-lo. Só assim o currículo poderá ser considerado um enunciado e os professores seus interlocutores, cuja voz possa colocar-se como ativa e responsiva diante da proposta documental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base as análises efetuadas, consideramos que são poucos ainda os indícios dos pressupostos teóricos curriculares marcados nos encaminhamentos de produção escrita de texto, por meio da seleção de palavras que dialogam com o documento.

Todavia, acreditamos que, ano após ano, recorrendo-se constantemente ao Currículo (AMOP, 2007), aprofundando teoricamente os conhecimentos que o subsidiam, suas orientações irão se refletir na sala de aula de maneira mais satisfatória. No momento, é possível dizer, com amparo nos dados, que ainda predomina uma compreensão de produção de texto como exercício de escrita para avaliar ou ensinar algum conteúdo da disciplina. A escrita como atividade de interação ainda é pouco empregada no espaço da sala de aula, prevalecendo uma concepção estruturalista da língua, marcada nos encaminhamentos de produção cujo foco se sustenta em ensinar a estrutura do texto e, neste, a avaliação de algum conteúdo trabalhado anteriormente.

Mesmo assim, é possível afirmar que esses encaminhamentos são enunciados que dialogam com outros enunciados, revelando, portanto, conhecimentos anteriores que orientam a ação pedagógica do professor que, ao organizar ou selecionar suas propostas de produção escrita, pressupõe uma resposta do aluno, dentro dos limites estabelecidos ou dos "comandos" dados, mesmo que para "obedecê-los". Logo, dentro das limitações impostas pelo *corpus* (apenas o encaminhamento escrito), entendemos que foi possível levantar esses indícios e

concluir que ainda há uma longa caminhada de estudos, reflexões e leituras para que realmente os pressupostos curriculares se efetivem na sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal:* Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiéviski.** Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 207-229.

BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

COSTA-HÜBES, T. da C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Cascavel-PR: UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In. _____ (org.). **O texto na sala de aula:** Leitura & Produção. Cascavel-PR: Assoeste, 1984. p. 41-48

_____. Unidades básicas do ensino de Português. In. _____ (org.). **O texto na sala de aula:** Leitura & Produção. Cascavel-PR: Assoeste, 1984. p. 48-69

GIMENEZ, T. N. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In. FREIRE, M. M.; ABRAHÃO M. H. V. e, & BARCELOS, A. M. (orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005. p. 183-201.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura.** Campinas: Pontes, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: _____ (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.85-108.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**. Trad. de Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: GÊNERO E GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva (UnP)

1. Introdução

A língua portuguesa no ensino médio, apesar de alguns avanços decorrentes de políticas públicas, ainda se baseia num ensino que contempla, em sua maioria, estudos gramaticais. Tal constatação parte do entendimento de que a nomenclatura gramatical é vista como eixo principal, em que descrição e norma se confundem na análise do enunciado. Os PCNEM (2002, 1999) – enfatizam a ideia de que a prática docente procure trabalhar as questões linguísticas objetivando atender aos propósitos pragmáticos e comunicativos de maior evidência para o aluno, de forma que essas questões estejam ligadas ao seu ambiente histórico e social.

Tais propósitos sugerem, portanto, que o ensino de português seja dado na perspectiva da descrição e da reflexão linguística, do estudo dos gêneros textuais e da promoção do letramento, por intermédio do estudo dos mais variados textos. Salienta-se, aqui, que um ponto importante é o uso do livro didático ou manual do aluno, uma vez que ele pode se constituir como um recurso de apoio ao professor e de adoção pelo aluno na aula de português.

Considerando, pois, a relevância do tema, este estudo, de uma maneira geral, visa analisar como são abordadas as questões linguísticas no livro didático adotado em duas escolas de ensino médio da cidade do Natal/RN, especificamente como a gramática é trabalhada nos diversos gêneros que introduzem as seções destinadas ao ensino de gramática. Situado no âmbito da Linguística Aplicada, o estudo é conduzido numa perspectiva qualitativa e interpretativista, seguindo-se aportes da Linguística Funcional, da Linguística de Texto, do Sociointeracionismo e da Didática de Língua Materna.

Assim, para um melhor entendimento do que aqui será discutido, iniciamos o artigo abordando um pouco sobre o a língua portuguesa no ensino médio, em particular o ensino aprendizagem mediados pelos gêneros textuais. Em seguida, analisarmos como são tratadas as questões de gênero e gramática no livro didático adotado em duas escolas de ensino médio da cidade de Natal/RN, uma pública e outra privada.

2. Língua portuguesa no ensino médio: o ensino e aprendizagem mediados pelos gêneros textuais

Para situarmos questões como o ensino e aprendizagem de língua portuguesa mediados pelos gêneros textuais, na última etapa da educação básica – o ensino médio, faz-se importante apresentarmos alguns conceitos do que vamos entender por gêneros textuais.

A noção de gênero textual está relacionada ao princípio de que a linguagem é constituída como prática social, ou seja, como um fenômeno dialógico. Sobre isso, Bakhtin (1997, p. 183) afirma que "[...] as relações dialógicas são extralinguísticas", pois não podem ser separadas, simultaneamente, do "campo do *discurso,* ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam".

Nessa perspectiva, um gênero textual pode ser caracterizado como um conjunto de convenções linguísticas que apresentam certa estabilidade, permanente padrão de uso, permeado por uma historicidade e estruturado, considerando uma situação de uso. Isso implica dizer que a recorrência de situações idênticas em um determinado grupo social promove a instauração e a ratificação do gênero textual, este entendido como atividade verbal típica adotada por uma comunidade linguística.

Um gênero textual se baseia, portanto, em fatores que se referem à interação comunicativa. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetos específicos em situações sociais particulares". Por isso, para ele, os gêneros textuais atuam, em algumas situações, como formas de autenticação discursiva, uma vez que se materializam por meio de uma relação sócio-histórica comunicativa.

Em relação a esse aspecto, Koch e Elias (2009) afirmam que a materialização do discurso em forma de gêneros textuais está diretamente relacionada à competência sociocomunicativa dos interlocutores. Segunda as autoras, é essa competência que permite os sujeitos de uma interação não só caracterizar os diversos gêneros, por exemplo, reconhecer que uma carta se diferencia de um bilhete, um e-mail de um telegrama, entre outros, como também poder identificar as práticas sociais que lhes são solicitadas.

Para Bazerman (2006, p. 29), em caso de começarmos a seguir padrões comunicativos que já fazem parte do uso de outros interlocutores, visto que são usos já "familiarizados" por

eles, esses interlocutores podem "[...] facilmente reconhecer o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar". Tal reconhecimento vincula-se, portanto, a estereótipos de situações comunicativas. Por isso, os gêneros textuais tendem a funcionar como espécie de "forma" da interação verbal, na medida em que a utilização de enunciados padronizados admite identificar, mais facilmente, o que se deseja realizar por meio de uma atividade discursiva.

Os gêneros textuais, mesmo que se estruturem como formas pré-determinadas, não são moldes estáticos, invariáveis e inflexíveis. Isso ocorre porque, como todo fenômeno comunicativo, estão predispostos a serem reestruturados por intermédio da criatividade discursiva dos interlocutores. Nesse caso, a interação e as necessidades peculiares ao contexto discursivo produzem fatores capazes de intervir na estrutura dos gêneros textuais, o que faz ser possível a diversidade dessas estruturas.

Sem mais detalhamento para essa discussão, em se tratando do ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, mediados pelos gêneros textuais no nível médio, verificamos, logo de início, que existe uma diferença de nomenclatura quanto à concepção de gênero nos documentos oficiais: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 1999) e *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* – PCN+ (BRASIL, 2002).

Isso pôde ser verificado porque, nos PCNEM, não encontramos uma definição para gênero, apenas considerações gerais: "[...] Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua [...]" (BRASIL, 1999, p. 143). Já, nos PCN+, o que vimos foi que esse documento estabelece uma concepção de gênero, além de descrever como este deve ser trabalhado em sala de aula:

> Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com os textos aqui proposto considera que: alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros; gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional definida; as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto (BRASIL, 2002, p. 77).

Ainda em relação à nomenclatura, constatamos que, tanto nos PCNEM (BRASIL, 1999) quanto nos PCN+ (BRASIL, 2002), ora os gêneros são apresentados como "gêneros discursivos" ora como "gêneros textuais". Apesar de Rojo (*apud* MEURER *et a*l., 2005, p. 195) levantar uma discussão acerca dessas terminologias, quando enfatiza que "[...] gênero é forma (de discurso, de enunciação) [...] Por isso, forma de discurso, de enunciação. E não forma de

texto, de enunciado", concordamos com Marcuschi (2008, p. 154), quando este afirma que os discursos se concretizam por meio de textos realizados em algum gênero e, assim, "[...] se é mais pertinente a expressão "gênero textual" ou a expressão "gênero discursivo". Vamos adotar a aposição de que todas as expressões podem ser usadas intercambiavelmente [...]".

Dessa forma, independente de qual seja a terminologia utilizada por esses documentos, vimos que os gêneros são ferramentas que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa, uma vez que eles enfatizam que o ensino e aprendizagem de língua portuguesa devem fundamentar-se em uma concepção interativa língua/linguagem. Ao fundamentar-se nessa concepção, podemos perceber que um há uma ênfase na natureza social e interativa da linguagem, em que o ensino de língua não seja deslocado do seu uso social, considerando o aluno como produtor de textos, refletindo assim a sua história social e cultural. Para isso, os Parâmetros estabelecem a partir de que concepção de linguagem as questões linguísticas devem ser trabalhadas:

> As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho. O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais (BRASIL, 1999, p. 139).

Verificamos que, ao sugerir uma abordagem sociointeracionista para o tratamento dado às questões linguísticas, os PCNEM priorizam a ideia de que é, por meio da interação em diferentes instituições sociais (família, grupo de amigos, trabalho, escola, comunidade, *shopping*, entre outros), que o sujeito "aprende e apreende" as várias formas de funcionamento da língua, bem como os modos de manifestação da linguagem. Isso ocorre porque a interação propicia ao sujeito que este vá construindo os seus conhecimentos relacionados aos usos da língua e da linguagem, considerando os seus diversos contextos.

Ao propor que "A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...]", sendo este entendido "[...] como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico [...]" (BRASIL, 1999, p. 139), tem-se observado que, para os PCNEM, a existência de um amplo número de gêneros torna, em muitas situações, impossível o ensino e aprendizagem de língua portuguesa mediado por gêneros textuais em sua totalidade.

Nesse caso, os documentos sinalizam para um direcionamento em que se procure priorizar os gêneros merecedores de um tratamento mais intenso, como, por exemplo, aqueles que se referem aos usos públicos da linguagem, a fim de que estes possam contribuir, ainda mais, para a inserção do aluno na sociedade. Sobre essa inserção, Dolz e Schneuwly (2010, p. 147) afirmam que "[...] o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores".

Enfatizam ainda esses autores que não só a escolha do gênero e a sua progressão devem ser ensinadas na escola para que tal procedimento possa obter da escola toda atenção, visto que

> O agrupamento de gêneros revelou-se um meio econômico para pensar a progressão. Ou um mesmo gênero é trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivos cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados, em função das possibilidades de transferência que permitem. Levando em conta os objetivos de aprendizagem nos domínios das situações comunicativas, da organização global do texto e do emprego das unidades linguísticas, é possível elaborar uma progressão em cada um dos cinco agrupamentos de gêneros (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 104).

E é, nessa perspectiva, que o ensino e aprendizagem mediados pelos gêneros textuais devem, de acordo com os PCNEM, privilegiar a natureza social e interativa da linguagem, em que o ensino de língua não seja deslocado do uso social desta. Para isso, a articulação entre língua e uso deverá levar em conta:

a) o aluno como produtor de textos, refletindo assim a sua história social e cultural;

b) o trabalho do professor voltado para o desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, o que estimulará a verbalização desta e a sua adequação a situações de uso;

c) a nomenclatura gramatical e a história da literatura direcionados para um segundo plano;

d) a análise linguística trabalhada em função da leitura e da produção de textos.

O resultado dessa articulação é a própria mediação por meio dos gêneros textuais, uma vez que o texto passa a ser considerado o escopo de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no nível médio. Dessa forma, o conteúdo a ser explorado na sala de aula passa a ser a linguagem, por intermédio de três práticas interdependentes, a saber: leitura, produção de texto e análise linguística. Isso implica dizer que o texto será tomado como ponto de partida e de chegada (Cf. GERALDI, 2005) para a análise de questões de língua, por exemplo, questões gramaticais e que estas vão sendo organizadas, considerando os propósitos comunicativos a que cada gênero se propõe.

3 Gênero e gramática no livro didático

As questões relacionadas a gênero e gramática, aqui analisadas, foram retiradas do *corpus* organizado por quatro alunos de iniciação científica, bolsistas do projeto de pesquisa do curso de Letras da Universidade Potiguar – UnP: *O ensino de português na educação básica:* texto e gramática. Esse *corpus*, cujas informações foram coletadas no período de agosto a dezembro de 2010 e de fevereiro a junho de 2011, é constituído pelo que denominamos textos didático-pedagógicos, por nós entendidos como textos adotados pelo professor em sua prática.

Como exemplos desses textos, temos o livro didático, elaborado previamente objetivando o ensinar e o aprender; e outros textos, cuja produção não visa, inicialmente, ao ensino e aprendizagem. Contudo, o conteúdo desses textos, em muitas situações da prática docente, atende aos propósitos educacionais.

Para esta análise, escolhemos o livro didático, uma vez que este se constitui, hoje, principal referência em sala de aula e é por nós considerado o protótipo do texto didático-pedagógico. As questões de gênero e gramática serão analisadas em dois manuais do aluno[1], a saber: *Português:* ensino médio (NICOLA, 2005), que, desde 2006, se encontra disponível no catálogo do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) e foi escolhido para ser adotado nas escolas públicas de ensino médio da cidade de Natal nos anos

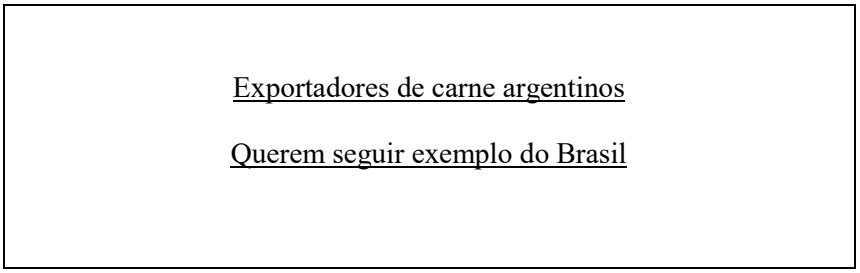
[1] Empregaremos também esse termo para nos referir ao livro didático.

de 2009, 2010 e 2011; *Gramática em textos* (SARMENTO 2005) manual utilizado em uma escola privada de ensino médio da cidade de Natal , no período de 2010 a 2012.

Em se tratando do livro didático adotado na escola pública, em particular o da 1ª série, para analisarmos como gênero e gramática são trabalhados nesse manual, remetemos inicialmente a verificar com qual concepção de gramática as questões de língua são abordadas. Percebemos, então, que a concepção de gramática nesse manual está ligada à concepção de linguagem como expressão do pensamento. Daí, uma valorização pela gramática normativa, já que, na primeira parte deste livro didático, o autor trabalha os termos gramaticais apenas dentro da variedade padrão da língua.

Tal concepção pode também ser constatada nos capítulos que tratam sobre as questões de gramática, como, por exemplo, os capítulos 4 e 6 (NICOLA, p. 42 e 81, respectivamente)[2]. Isso porque, apesar de os capítulos serem introduzidos por textos, estes não passam de "pretextos", conforme Geraldi (2005), para uma abordagem deslocada de questões de gramática.

No capítulo 4, como pode ser visto a seguir, as questões relacionadas a aspectos gramaticais, como concordância verbal e nominal, são introduzidas por um anúncio referente à exportação de carne bovina, a saber:



Após a leitura do anúncio acima, responda; o que é de nacionalidade argentina, a carne ou os exportadores? Claro que são os exportadores, e nada se dizem sobre a carne que exportam e sua nacionalidade, e por que sabemos disso? O adjetivo gentílico argentino está no masculino plural, concordando com um nome também masculinos, plural exportadores, se ao contrário, o adjetivo

[2] Dadas às limitações, centraremos nossa análise só no capítulo 4.

gentílico estivesse no feminino singular, “exportares” de carne argentina querem seguir exemplo do Brasil. Com certeza seria a carne e não os exportadores, ou seja a carne seria de nacionalidade argentina.

(NICOLA, 2005, p. 47)

Como podemos verificar, logo abaixo desse anúncio, são feitos alguns questionamentos que devem ser respondidos com base na leitura do texto. Como se trata de solicitar ao aluno a leitura do gênero anúncio, tem-se a ideia de que o leitor/ouvinte, no caso o aluno, possa entender o texto com base nas leituras que ele já tem sobre o tema para, a partir de tal entendimento, compreender por que os argentinos querem tanto seguir o exemplo do Brasil, no que tange à exportação de carne, e por que esse fato propiciou a produção de um gênero publicitário.

O que se vê, no entanto, é uma leitura já direcionada com um único propósito de justificar regras do uso padrão de aspecto gramatical da flexão de pessoa e número – a concordância verbal – e da flexão de gênero e número – a concordância nominal.

As questões de concordância, tanto a verbal como a nominal, vão sendo explicadas na seção intitulada **A gramática da frase** (NICOLA, 2005, p. 49) por meio de exemplos soltos descontextualizados do gênero inicial: o anúncio publicitário. Esses exemplos vão desde citações de obras da literatura brasileira, como em (01) e (02), até aqueles que já se tornaram comuns na abordagem de aspectos gramaticais de concordância, como em (03), (04) e (05):

(01)

a) Memórias de um sargento de milícias **é** a melhor crônica do Brasil de D. João VI.
b) As Memórias de um sargento de milícias **são** a melhor crônica do Brasil de D. João VI.

(02)

a) Dom Casmurro é o livro **machadiano** mais **conhecido**.
b) Dom Casmurro e Memórias póstumas são os livros **machadianos** mais **conhecidos**.

(03)

a) **Consertam**-se **sapatos**.
b) **Aluga**-se **casa** de praia.

(04)

a) **É proibido a passagem** de pedestres.
b) **São proibidos as passagens** de pedestres.

(05)

a) Já é **meio-dia** e **meia** [hora].
b) Particularmente, , acho que os horários são **meio** autoritários.
(NICOLA, 2005, p.49-53).

Considerando que se trata de um texto didático-pedagógico destinado ao ensino médio, em que a literatura já é objeto de estudo ou deveria ser, o manual poderia aproveitar e abordar situações de organização interna da língua (a sintaxe) por meio de abordagem voltada para discussão acerca de algumas construções sintáticas de concordância em obras que fizeram parte de um estilo literário (o Realismo), já que faz referência em (01) às crônicas de Manuel Antônio de Almeida e em (02) ao famoso clássico machadiano – *Dom Casmurro*, com aquelas mais contemporâneas que, em muitas situações, estão disponíveis nos meios de comunicação de massa, como jornal e revistas, e nas redes sociais.

Nesse caso, os alunos seriam motivados a, primeiramente, **analisar** a organização textual em épocas diferentes, especificamente questões de organização interna do texto como a flexão de nome e de verbo – tema do capítulo em estudo, para depois **refletirem** acerca do que permaneceu ou mudou nas questões de língua como concordância verbal e nominal após um século.

Em se tratando do livro didático adotado na escola particular também o da 1ª série, de um modo geral, pode-se dizer que os conteúdos desse texto didático-pedagógico são divididos em cinco partes, que tratam sucessivamente dos seguintes temas: língua, comunicação e discurso; fonologia e ortografia; morfologia; sintaxe e estilística. Esses conteúdos são distribuídos em vinte e sete capítulos, que apresentam as seções de contextualização, conceituação, aplicação, resumo e questões de vestibulares.

No que se refere à escolha desse texto didático-pedagógico, o professor relatou que levou em consideração os seguintes critérios: o nível de conhecimento dos alunos, pois ele já havia sido professor deles em anos anteriores; a diversidade dos gêneros textuais explorados no material; a variedade dos exercícios e a maneira como estes são apresentados. Lembramos que

aqui a escolha por esse texto é feita pelo próprio docente, diferentemente da rede pública que faz parte de um programa institucional.

Em alguns conteúdos desse manual, são expostas passagens sobre linguagem e interação, mais especificamente, sobre os conceitos de código, língua e linguagem. Em seguida, os conceitos de discurso, intencionalidade discursiva e funções da linguagem. Ao trabalhar com as questões relacionadas a variações linguísticas, o professor, seguindo o mesmo roteiro do livro didático, explica aos alunos a diferença entre a linguagem culta e a coloquial, enfatizando, sobretudo, a importância de os alunos aprenderem a norma padrão da língua.

Ao introduzir o conteúdo de fonologia e de ortografia, o professor segue com as mesmas orientações sobre o tema propostas no livro didático, em que se resumem a usos prontos e descontextualizados da realidade comunicativa de sala de aula. Dessa forma, percebemos que as questões de língua abordadas no livro didático são trabalhadas sem considerar os usos que fazem parte do contexto interativo do aluno, o que em muitas situações teve como consequência a falta de interesse por parte dos discentes pelo ensino de português.

Ao analisarmos esse texto didático-pedagógico, percebemos que este, diferentemente do adotado na rede pública, possui aspectos positivos, tais como: o uso de diferentes gêneros textuais; a proposta de uma abordagem contextualizada, ainda que com algumas limitações; explicações e exemplificações claras e objetivas. Contudo, ele ainda se enquadra em uma perspectiva formalista, na qual está implícita uma concepção de língua vista como um código, por meio do qual o falante comunica mensagens ao ouvinte. Isso resulta numa concepção de gramática normativa, prescritiva, em que as questões de língua são apresentadas, de maneira geral, isoladas do uso e a partir de exercícios que priorizam a memorização de regras gramaticais.

4. Conclusão

Ao abordarmos sobre o ensino de língua portuguesa, em particular gênero e gramática no livro didático, vimos que, em se tratando do ensino e aprendizagem de língua portuguesa mediados por gêneros textuais, o trabalho com a disciplina, no contexto do ensino médio, deve voltar-se para o desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno.

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de língua materna, nessa última etapa da educação básica, deixam de ser visto como algo “acabado, pronto, fechado em si mesmo”, na medida em que as questões de língua passam a ser trabalhadas com base no uso real a que elas se prestam na situação da comunicação.

Verificamos que, tanto nos PCNEM (BRASIL, 1999) e PCN+ (BRASIL, 2002), o texto passa a ser considerado o escopo de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua no ensino médio. Dessa forma, o conteúdo a ser explorado passa a ser a linguagem, por intermédio de três práticas interdependentes, a saber: leitura, produção de texto e análise linguística. Isso implica dizer que questões de língua, isto é, de gramática devam ser trabalhadas a partir da produção textual do aluno que, por sua vez, é motivada pela leitura cujo conteúdo deve proporcionar discussões para o ensino de língua portuguesa, resultando, pois, em uma análise e reflexão sobre os usos da língua.

Assim, ao fazermos análise, neste estudo, de como são abordadas questões de gênero e gramática no livro didático adotado em duas escolas de ensino médio da cidade de Natal/RN, o que se constatou na análise desses dois livros é que eles ainda são os textos didático-pedagógicos mais utilizados pelo professor e pelos alunos, tanto na rede pública como na particular.

Pudemos constatar também que, apesar de o livro didático da escola particular possuir uma diversidade de gêneros textuais – o poderia resultar em um ensino de português que tivesse como unidade o texto, conforme sugerido pelos *PCNEM* – esse texto didático pedagógico não apresentou nenhuma diferença em relaçao ao texto da escola pública, cuja escolha o professor não o fez diretamente como ocorrera com o da escola particular. Ambos os textos se enquadram em uma perspectiva formalista, na qual está implícita uma concepção de língua vista como um código, por meio do qual o falante comunica mensagens ao ouvinte. O que resultou em uma concepção de gramática normativa, prescritiva, em que as s questões de língua são apresentadas, de maneira geral, isoladas do uso e a partir de exercícios que priorizam a memorização de regras gramaticais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio***:* orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Media e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

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

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, DÉSIRÉE (Orgs.). **Gêneros**: métodos, debates. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SARMENTO, Leila Lauar. **Gramática em textos**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

O IMPACTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHO EM UMA TURMA DO 3° ANO

Enecleriana Marques de Sousa (UFPB)
Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)

INTRODUÇÃO

O contato com a teoria dos gêneros na academia nos fez refletir sobre o ensino dos mesmos nas escolas. Assim, o desenvolvimento deste trabalho partiu da possibilidade de proporcionar ao aluno o contato com um ensino que vá além do conteúdo gramatical e que permita o ensino efetivo de uma língua estrangeira. Isso pode ocorrer por meio do emprego dos gêneros textuais, que são ferramentas utilizáveis pelo professor para que o aluno tenha contato com textos funcionais, ou seja, em situações reais de uso da linguagem. Por isso, pesquisas vêm sendo realizadas no Brasil como é o caso de (CRISTOVÃO, 2008) e no mundo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) em favor da construção de sequências didáticas para o ensino com gêneros.

A elaboração da Sequência Didática (SD) pode ser uma ferramenta útil para que o aluno possa entender a função social de um gênero, suas características, além de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (cf. p. 20) e permitir que o educando seja capaz de interagir nas práticas sociais cotidianas.

Além disso, refletimos a respeito da situação da escola pública, como o ensino de inglês é percebido por alunos, professores e profissionais da educação. Pois na maioria das vezes não é dada a devida importância à disciplina considerando outras mais relevantes e somado a isso a maior parte se pautam em uma visão tradicional do ensino de língua estrangeira. Por outro lado pudemos perceber que muitas das pesquisas desenvolvidas na universidade chegam apenas às escolas consideradas modelo. Diante disso pensamos em contribuir com uma escola que realmente necessita de apoio na tentativa de unir a teoria aprendida na universidade com a prática na escola, que muitas vezes parecem estar tão distantes.

Entendemos que, às vezes, as atividades propostas pelo livro didático (LD) não atendem aos interesses dos alunos por este LD não se adequa às necessidades dos mesmos. Dessa forma, o professor precisa estar preparado para refletir e fazer escolhas apropriadas a sua realidade escolar. Tarefa nem sempre fácil. Contudo é o professor que conhece o contexto de ensino em

que está inserido, logo é importante que ele seja capaz de refletir sobre, modificar, elaborar e reelaborar seu próprio material didático.

Para isso, a construção de uma SD pode ser ferramenta útil para o trabalho do professor, pois possibilita o ensino dos gêneros textuais com atividades que proporcionam ao aluno utilizar os conhecimentos que já possui, além de adquirir outros, tornando viável um ensino de línguas realmente voltado para as questões da língua em uso.

Diante disso, o nosso trabalho consiste na produção de material didático com base no gênero História em Quadrinhos (HQ) e na análise das atividades realizadas pelos alunos referentes à aplicação da SD. Constatamos que o trabalho com gêneros textuais através de uma SD pode ser utilizado como instrumento no processo de ensino aprendizagem ativando as diferentes capacidades de linguagem em língua estrangeira.

Para isso, tomamos por referência o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD) com base nos estudos de (BRONCKART,2009), (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), pois esses estudos são voltados para o ensino de línguas com base em gêneros textuais por meio de atividades progressivas que visem desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de construção de uma SD, com gênero HQ e sua aplicação em uma turma do 3° ano do Ensino Médio.

Para atender aos objetivos, realizamos encontros com a professora da turma para elaboração da Sequência Didática. Além disso, solicitamos à mesma um texto escrito em que ela relata sua experiência em elaborar uma SD e qual o seu efeito quando empregada com os alunos.

No próximo capítulo, discorremos sobre as bases teóricas que fundamentam o ISD.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS DO ISD

O Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD) caracteriza-se por reunir estudos de diferentes áreas que se ocupam em entender as ações humanas e a sua relação com a linguagem. Dessa forma, o ISD apoia-se em outras ciências como a psicologia, filosofia, sociologia e linguística, buscando analisar e interpretar o agir humano. Seus primeiros trabalhos voltavam-se para a elaboração de modelos didáticos e mais recentemente buscam entender as relações entre linguagem e trabalho.

O ISD baseia-se no fato de que “as condutas humanas são constituídas em um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de artefatos simbólicos, como a

linguagem e determinado por dimensões culturais". Bronckart, (1999, 2006 apud Cristovão, 2008) Diante disso entendemos que os indivíduos se relacionam pela linguagem em suas interações sociais, portanto é por meio dela que é possível compreender o agir humano com base em um dos princípios do ISD como afirma Cristovão (2008, p. 7-8) "é por meio dela que se constrói uma memória dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas".

Machado e Cristovão (2009, p. 125-126) resumem o Interacionismo Sociodiscursivo em cinco princípios de base:

a) As ciências humanas têm como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
b) Todos os processos de desenvolvimento humano se efetivam com base nos construídos humanos, ou seja, nas distintas construções sociais já existentes numa determinada sociedade;
c) O desenvolvimento humano se efetua no agir, em outras palavras, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de uma ação que se realiza em determinado quadro social;
d) Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas são duas vertentes complementares e indissociáveis de um mesmo desenvolvimento humano;
e) A linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando que é através da linguagem que se constrói uma memoria dos pre-construidos sociais e que ela também que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas.

Após esse breve resumo sobre os pressupostos teóricos do ISD discorreremos acerca da SD.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

As diferentes situações de comunicação exigem diferentes formas de uso da linguagem para falar ou escrever de forma apropriada ao contexto. Dessa forma, é necessário proporcionar ao aluno situações diferentes de uso da linguagem para que ele saiba agir seja, em uma circunstância informal, ou em um acontecimento de maior formalidade.

Portanto, faz-se necessário conhecer diferentes gêneros textuais para escolher o mais adequado à situação de comunicação. Com isso, esse estudo se propõe a utilizar os gêneros em sala de aula como objeto de ensino e aprendizagem. Neste capítulo discutiremos a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) de elaboração de uma sequência didática. Os autores, em seus estudos, propõem uma série de atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades de linguagem por parte do aluno. De acordo com Dolz & Schneuwly(op.cit. p.44) são três as capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico discursivas.

As capacidades de ação se referem ao contexto de produção, no qual o aluno mobiliza o seu conhecimento de mundo para se apropriar do gênero em questão. Há aqui o reconhecimento de quem produziu o texto, quem é o receptor, qual o veículo de produção, qual a posição social do produtor e do receptor. Ou seja, é nesse momento que é possível ao aluno perceber qual a situação de comunicação e compreender qual o papel dos participantes nessa interação. E, dessa forma adaptar o seu texto ao contexto de produção a qual ele se destina.

As capacidades discursivas se referem às características e estrutura organizacional do gênero. O desenvolvimento dessa capacidade possibilita ao aluno organizar o seu texto de acordo com o que é proposto sem fugir da situação de comunicação da qual participa. Permite que o sujeito seja capaz de escolher o tipo de discurso, a sequência dos conteúdos, bem como a organização do seu texto.

As capacidades linguístico-discursivas se referem à habilidade que o aluno tem em reconhecer as operações linguísticas presentes no gênero. A mobilização dessa capacidade permite-lhe construir o seu texto de forma coesa e com as operações de conexão. Utilizando-se também de mecanismos de modalização, além de fazer a escolha lexical mais adequada. Dessa forma, as capacidades de linguagem permitem-nos mobilizar o conhecimento de mundo que já temos e adquirir novos conhecimentos, seja para compreensão ou produção de um texto.

Antes de nos centrarmos na fundamentação teórica acerca das sequências didáticas, discorreremos, brevemente, sobre os gêneros, lembrando que os mesmos serão trabalhados. Também, no próximo capítulo.

Para Dolz & Schneuwly(op.cit), o gênero além de servir como instrumento de comunicação, possui estabilidade, uma estrutura definida, características que diferenciam um do outro, portanto, pode ser útil para o ensino e servir como objeto de aprendizagem. Assim como os gêneros textuais estão presentes em nossas atividades cotidianas, o ensino dos mesmos, com o objetivo de conhecer suas funções, sua estrutura organizacional, bem como a linguagem utilizada permite ao aluno criar as condições necessárias para agir nas diversas situações de

comunicação tendo consciência de suas ações de linguagem. O ensino desses gêneros permite a inserção desses alunos no mundo em que vivem, proporcionando que eles se engajem em diferentes práticas de linguagem.

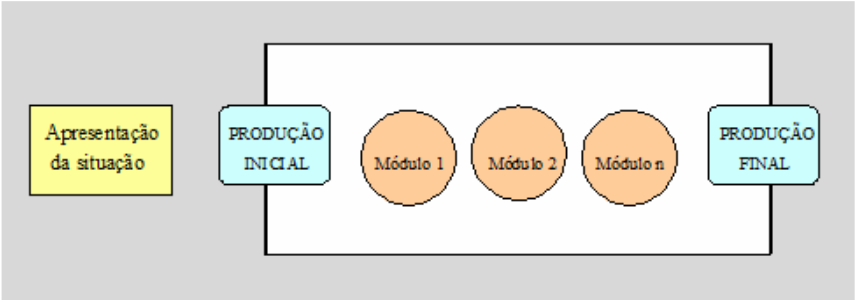
Dolz & Schneuwly (2004, p. 63) afirmam "que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam". Portanto, entende-se que o domínio dos gêneros implica o desenvolvimento do indivíduo em relação ao aspecto social tanto cognitivo como linguístico, permitindo assim que o individuo seja capaz de interpretar as situações de comunicação que o cerca e de agir como autor de suas próprias ações.

Para os referidos autores, os gêneros devem ser didatizados para o ensino. Para isso, faz-se necessária à elaboração de atividades progressivas que visem desenvolver as capacidades de linguagem do aluno. Essas atividades são realizadas em forma de oficina para proporcionar ao aluno o contato com o gênero bem como a compreensão e produção do mesmo. Dolz, Noverraz & Schneuwly denominam a elaboração dessas atividades progressivas de Sequência Didática e a definem, mais especificamente, como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito" Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82). Para levar a cabo uma SD, é preciso reconhecer quais os elementos que podem ser considerados ensináveis, de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos em contextos específicos.

Para os autores a SD vem suprir uma lacuna no ensino no sentido de, entre outras necessidades:

> . permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
> . centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
> . oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
> . ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
> . favorecer a elaboração de projetos de classe Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 81-82).

Uma SD se constitui de quatro etapas: apresentação da situação de produção, produção inicial, módulos e produção final, como observamos no quadro abaixo:



Quadro 1: Esquema da sequência didática Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Dessa forma, o primeiro passo para a elaboração de uma SD é a apresentação de uma situação de comunicação, momento em que é apresentado ao aluno o projeto de comunicação a ser desenvolvido na produção final. Constitui-se também o momento de apresentar o gênero a ser trabalhado. Na apresentação da situação não poderá haver dúvida acerca do gênero textual escolhido e suas características, seus possíveis destinatários, que forma assumirá a produção e como será realizado o trabalho.

Depois de vivenciada a etapa da apresentação da situação o aluno passa para a segunda fase chamada de produção inicial na qual ele elabora o seu primeiro texto, com base em sua experiência anterior. Essa primeira produção permite ao professor perceber quais as necessidades dos alunos e suas dificuldades em relação à produção, seja oral ou escrita, do gênero a ser trabalhado nos módulos.

O terceiro passo é o desenvolvimento dos módulos. Esses módulos servem para trabalhar as dificuldades encontradas na primeira produção, permitindo que os alunos possam superar essas dificuldades. Esses módulos são compostos por atividades diversificadas que visam o domínio do gênero estudado possibilitando o desenvolvimento das três capacidades já mencionadas.

Para o fechamento das atividades, temos a produção final, um momento no qual o aprendiz poderá por em prática tudo o que foi trabalhado nos módulos. Esta etapa apresenta um retrato concreto e preciso da aprendizagem do aluno.

No próximo capítulo, abordaremos a questão do gênero como instrumento útil para o ensino, além de algumas considerações sobre o gênero historia em quadrinho, gênero utilizado para a construção da sequência didática neste trabalho.

GÊNERO TEXTUAL E O ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vivenciamos diferentes situações no nosso dia-a-dia, o que requer que nos comuniquemos de forma adequada em relação a cada uma delas. Por exemplo, a forma como nos comportamos e falamos em uma entrevista de emprego não é a mesma quando vamos à

barraquinha da esquina comprar uma Coca-Cola. Por isso, cada prática dessas exige uma linguagem que se adeque mais à situação proposta. Para a comunicação, nos utilizamos dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, por isso nos apoiamos em Bronckart (1999 apud Aguiar 2011p.59) quando afirma que "os textos são produções sociais, resultados das atividades humanas nas quais forma e conteúdo são unidos no discurso, fato este denominado de fenômeno social". Ou seja, os gêneros surgem como resultado das práticas sociais vivenciadas pelo individuo na sociedade. Daí surge à necessidade de dominar um gênero textual para usá-lo adequadamente de acordo com a situação de comunicação.

Por isso, se da a necessidade de proporcionar ao aluno o contato com esses gêneros oferecendo as condições necessárias para que eles sejam capazes de escolher e usar o mais adequado ao contexto, além de fornecer instrumentos para que sejam capazes de usar a língua em diversas situações de comunicação. Dessa forma, ao usar um gênero como objeto de ensino deve-se priorizar as suas características e funções comunicativas mais do que o aspecto formal, ou seja, não deve ser um pretexto para o ensino apenas de gramática.

Por outro lado, um ensino baseado em gêneros textuais ocupa-se em fornecer aos alunos os instrumentos de que eles precisam para conhecer e dominar um gênero específico. Para Dolz & Schneuwly (2004,) o domínio de um gênero permite apreciá-lo ou produzi-lo dentro ou fora da escola ou ainda desenvolver capacidades que podem ser transferidas para outros gêneros próximos ou distantes. O ensino desses gêneros pode ser realizado através de atividades que contemplem os diferentes componentes de um gênero. Dessa forma, as sequências didáticas podem servir como instrumento do qual o professor pode fazer uso para atender a seus objetivos.

Porém, quando transferido para sala de aula, segundo Dolz & Schneuwly (2004, p.65) o gênero além de ser um instrumento de comunicação passa a ser também um "objeto de ensino-aprendizagem" e para atender as necessidades da escola acaba perdendo um pouco a sua função de comunicação para se tornar um objeto de estudo. Por isso é tão importante criar situações autênticas de uso juntamente aos objetivos visados pelo professor como bem apontam Dolz & Schneuwly (2004, p.69). Portanto, cabe ao professor, definir o que pode ser considerado como ensinável e criar uma situação real de comunicação trazendo a tona a sua maior função.

Nesta pesquisa optamos por trabalhar com as tirinhas concernentes aos gibis da turma da Mônica por ser de fácil acesso. Suas historinhas são publicadas aqui no Brasil, inclusive traduzidas para outros idiomas, especificamente, o inglês, a língua trabalhada na SD deste trabalho. Estes gibis podem ser encontrados em bancas de revistas, jornais, materiais didáticos e no próprio site da turma da Mônica. Apresentam temas variados ou situações cotidianas o que

os torna uma leitura fácil e permite que o leitor se identifique com as situações. Em geral, possuem certa ironia para criar o humor.

O criador dessas histórias é Maurício de Sousa e ele conta com diversos profissionais para a edição dessas HQs. Entre seus personagens destacamos apenas os quatro, mais populares e que aparecem nas produções dos alunos que participaram da sequencia didática: Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali.

METODOLOGIA

O contexto de ensino em que foi realizado este trabalho é uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio no bairro de Paratibe, na cidade de João Pessoa. A escola apresenta algumas dificuldades estruturais como pouca iluminação e ventilação nas salas, o que tira a atenção dos alunos. Quadros de giz e lousa estão sob péssimas condições. Há também um laboratório de informática desativado, pois a maioria dos computadores estão quebrados. Contudo, a escola possui recursos como data show e vídeos.

Os alunos participantes pertencem a uma comunidade carente. Alguns moram perto da escola, outros em sítios distantes da mesma. A turma possui 25 alunos. A mesma é caracterizada pela professora por ser "muito silenciosa". Ou seja, não apresenta problemas como a indisciplina, porém não gosta de participar das aulas demonstrando certo desinteresse.

Com o intuito de auxiliar o professor em seu planejamento e, acima disso mostrar que ele pode ser capaz de elaborar seu próprio material, propomos a elaboração conjunta de uma SD. Para isso convidamos uma professora de uma Escola Pública de João Pessoa para participar da pesquisa. A mesma estava concluindo o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa na Universidade Federal da Paraíba(UFPB).

A SEQUÊNCIA ELABORADA COM BASE NAS CAPACIDADES

Com o intuito de elaborarmos a SD, seguimos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que indicam, como primeiro passo, a apresentação da situação, seguida pela produção inicial e dos módulos, cujo número irá depender, entre outros fatores, dos objetivos da SD, da turma ou do tempo disponível para realizá-la. Por último, temos a produção final dos alunos.

De acordo com os referidos autores, a apresentação da situação é o momento em que é introduzido, em sala, o gênero a ser trabalhado. Assim, iniciamos a preparação da nossa SD

refletindo sobre o gênero mais adequado para desenvolver com os alunos e que tema estaria relacionado à realidade deles. Por fim, optamos pelo gênero HQ, mais especificamente, a turma da Monica por ser produzido aqui no Brasil tendo em vista que muitos deles têm acesso a essas historinhas. Inicialmente pensamos em discutir sobre o tema do preconceito e o respeito ao outro, pois a professora da turma considera esses assuntos recorrentes entre eles.

Para o nosso primeiro encontro com a turma, optamos por levar um vídeo que mostrava várias diferenças entre as pessoas com o intuito de promover uma discussão sobre o tema. Porém, não foi possível mostrar o vídeo devido ao equipamento ser novo na escola e a pessoa responsável não conseguir instalá-lo. Então tivemos que adaptar o nosso planejamento. Assim, a professora me apesentou a turma e iniciamos um debate a respeito do tema escolhido contando um pouco sobre algumas situações vivenciadas por nós para que os alunos se sentissem confortáveis em expressar as suas próprias experiências. Observamos que poucos alunos participaram com comentários. Como a professora mesmo havia afirmado "a turma é bastante silenciosa" e não gosta de participar na aula.

Em seguida, mostramos várias revistinhas da turma da Monica para que eles tivessem contato com o gênero a ser trabalhado. Iniciamos também uma discussão a respeito de quem escreve e com que objetivo elas são escritas. Inclusive, foi um momento bem agradável, pois pudemos comprovar que a maioria deles gostava de ler essas HQs.

Nesta fase, foi ativada a Capacidade de Ação (CA) que de acordo com Schneuwly e Dolz (1998) e Cristovão (2005) se refere à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial, ou seja, através da CA o sujeito faz o reconhecimento do gênero ao qual está exposto e tem a possibilidade de moldar sua produção de linguagem às características do contexto.

Concluída a apresentação da situação, iniciamos então a produção inicial, alinhando-nos a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao afirmarem que a SD parte do complexo para o mais simples. Ou seja, é proposta ao aluno uma produção inicial para identificar quais as capacidades de linguagem ele já desenvolveu para, a partir daí, desenvolver essas capacidades através dos módulos onde há um desmembramento do gênero trabalhando em cada etapa de forma mais detalhada.

No nosso caso, precisávamos levar em conta que estávamos trabalhando com uma turma do 3° ano do Ensino Médio que havia tido pouca exposição à língua em foco, posto que, até o

ano anterior não haviam tido aulas de inglês por falta de professor na escola. Portanto, o conhecimento desses alunos em relação à língua alvo era mínimo. Considerando as dificuldades dos alunos decidimos que a produção inicial seria escrita em língua materna. Um aspecto positivo da aplicação das sequencias didáticas é a sua adequação a cada grupo em particular, respeitando sua individualidade, seus limites e objetivos. O que não acontece quando somos obrigados a usar em sala um material didático massificado, que não leva em consideração as características sociais, históricas ou linguísticas dos alunos.

Para esta produção inicial entregamos tirinhas, com as falas dos personagens nos balões apagadas e pedimos para que eles as criassem. As HQs estavam de acordo com o tema proposto, pois tratavam dos xingamentos em relação a Monica e o fato de Cascão não tomar banho. A atividade foi desenvolvida em grupo e para nossa surpresa, eles se envolveram com a tarefa. Deixando transparecer que a nova estratégia os agradou. Acreditamos que o trabalho em grupo possibilitou um maior envolvimento entre os alunos, pois eles puderam trocar ideias.

Concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que a produção inicial pode servir como instrumento para que os alunos percebam que eles são capazes de produzir um texto, por mais simples que este seja. Somado ao fato de proporcionar ao professor um momento em que é possível avaliar que capacidades seus alunos já dominam e que dificuldades precisam ser trabalhadas. Porém precisamos refletir como essa atividade é proposta e adequá-la a cada situação. No nosso caso o conhecimento do gênero em língua portuguesa possibilitou que eles produzissem a sua própria historinha.

Sempre com base nos referidos autores os módulos foram pensados de forma a superar as dificuldades encontradas pelos alunos. E, devido ao tempo de que dispúnhamos para a pesquisa dividimos a SD em apenas dois módulos: 1 contexto de produção e 2 características do gênero.

Com a dificuldade em encontrar, neste momento, tirinhas relacionadas ao tema escolhido optamos por não trabalhar com um tema específico, e sim, explorar as características do gênero, tanto seu aspecto visual, linguagem não-verbal bem como o linguístico.

No primeiro módulo, elaboramos uma atividade com perguntas e respostas com o intuito de resgatar o conhecimento prévio dos alunos. Assim, foram contempladas perguntas para saber se eles leem HQs, com que frequência as leem, com qual ou quais objetivos as leem.

Apresentamos algumas tiras e lhes foi perguntado, entre outras questões, quem era autor, quais eram os possíveis leitores, onde foram publicadas.

Através dessa atividade procuramos trabalhar a CA que para Cristovão (2009, p.331) entre as atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade de ação estão as pedem os alunos para que façam inferências; tirem conclusões; levantem o(s) objetivo(s) e\ou intenção do autor e articulem seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.

Na segunda atividade deste módulo, entregamos aos alunos os quadrinhos recortados e pedimos para que os colocassem em ordem, dando sentido a historia.

Trabalhamos ainda com a expressão facial dos personagens, levando-os a fazer uma leitura das imagens e a observar, também, os aspectos não verbais das histórias em quadrinhos.

Tentamos, nesse módulo, trabalhar a Capacidade Discursiva (CD) seguindo as orientações de Cristovão (2009, p. 333):

> Pode-se considerar que as capacidades que se voltem para o desenvolvimento da capacidade discursiva demandem que o aluno:
>
> - analise as características da infra estrutura textual como reconhecimento de *lay out* (...);
>
> - realize inferências;
>
> - observe os elementos não- verbais;
>
> - coloque o conteúdo de um texto em ordem.

Durante essa atividade alguns alunos apresentaram dificuldades em ordenar a história. Levando em consideração que a capacidade discursiva demanda que o aluno reconheça a infraestrutura do texto e também elementos não-verbais talvez para esses alunos eles não tivessem tido tanto contato com esse gênero antes por isso apresentaram dificuldades. Já outros alunos conseguiram realizar a atividade e quando lhes foi perguntado que estratégias eles utilizaram para colocar a história em ordem eles responderam “nesse momento eles estavam pulando o muro e nesse outro quadrinho estão por trás do muro”. Então pode-se perceber que eles ativaram a capacidade discursiva observando os elementos não-verbais.

No segundo módulo elaboramos uma atividade centrada nas especialidades e nas funções dos balões. Apresentamos diferentes balões e perguntamos qual a característica e o papel de cada um deles dentro da história. Foram trabalhadas também as onomatopeias e o seu

uso nas histórias. Ressaltamos ainda algumas marcas da oralidade presentes nesses textos escritos, como é o caso das contrações.

Em outra atividade foi explorado o aspecto linguístico com exercícios de *gap-filling* e também alguns adjetivos comuns usados para "xingar" Monica. Nas atividades desse segundo módulo buscamos ativar a capacidade linguístico-discursiva (CLD) trabalhando o emprego de alguns verbos.

Durante as atividades desenvolvidas nos módulos os alunos se mostraram bem interessados. O fato de serem atividades diferenciadas, seguindo a estrutura de oficinas e que envolviam a criatividade fez com que a participação dos alunos se tornasse efetiva. Pois, eles tiveram oportunidade, não apenas, de escrever um texto, mas também de mostrar que possuíam outras habilidades como desenhar, por exemplo.

A atividade escolhida para a produção final foi a construção de uma história em quadrinhos com os personagens da turma da Mônica. É importante explicar que os alunos receberam o primeiro quadrinho da tirinha e eles, então, teriam que dar continuidade a história.

Reconhecemos que o modelo proposto por essa SD não contempla de forma aprofundada as três capacidades de linguagem mencionadas por Dolz e Schneuwly (2004) ao serem mobilizadas pelos alunos durante as atividades. Acreditamos que a capacidade de ação, a qual se refere ao reconhecimento do gênero, seu contexto de produção, seu objetivo bem como a sua estrutura, foi, suficientemente, explorada. Entendemos que seriam necessárias outras tarefas que explorassem mais detalhadamente as outras capacidades, especialmente o aspecto linguístico em língua estrangeira. Porém, com todas as adversidades, encontradas para a realização da SD como o tempo exíguo, pouco conhecimento linguístico em inglês por parte dos alunos, falta de material na escola, entre outros, optamos por atividades mais simples, porém possíveis de serem concretizadas de maneira eficaz por aquele grupo de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das questões que nos motivou a desenvolver este estudo está no fato de aliar a teoria à prática. Uma tarefa complexa que demanda que levemos em consideração a aplicação dessa teoria a cada contexto específico, pois não existe apenas uma realidade. Diante disso, muitas dúvidas surgiam em relação a como podíamos criar uma sequência de atividades

progressivas que pudessem servir de ferramenta para o progresso dos alunos, e sua formação como sujeitos ativos, capazes de interagir e trocar experiências.

Então, as atividades foram planejadas e sendo aplicadas com a turma. Percebemos que, a cada etapa, a turma se envolvia com os exercícios propostos. Foi gratificante poder compartilhar desses momentos em que eles construíam e trocavam o conhecimento que já possuíam com os outros colegas. Evidenciamos o crescimento desses adolescentes e o interesse deles pela língua em foco.

Precisamos desfazer a crença de que aluno de escola pública não gosta de inglês, pois o que muitas vezes falta é um pequeno incentivo, um gesto que mostre do que eles são capazes. Porém, é difícil para o professor, que muitas vezes se sente sozinho, tomar a iniciativa de atitudes como essas, devido a estar envolvido em tantas outras tarefas. Portanto, retomamos nossa outra inquietação: é preciso envolver universidade e escola para que trabalhem juntas.

Pensando nisso, nos propusemos, a nos reunirmos com uma professora na tentativa de ajudá-la em seu trabalho, fazendo uma ponte entre a universidade e a escola. No entanto, vale lembrar que esta foi uma singela ocorrência dentro de um contexto específico.

Através dos dados analisados, percebemos, pelo discurso da professora, uma mudança na atitude dos alunos em relação às aulas de inglês. No início, ela caracteriza a turma como sendo muito silenciosa, que não gosta de participar, emitir opiniões. Porém, durante a aplicação das atividades, a turma vai se engajando e tornando-se mais ativa.

Segundo ela, depois os alunos mostram-se bem motivados. Evidenciamos, então, que a SD provocou um impacto positivo na aprendizagem desses alunos, despertando neles o prazer pelo inglês.

Entendemos, também, que esse estudo, poderá contribuir para outras pesquisas que enfoquem sequências didáticas e que o trabalho do professor possa ser desenvolvido aproximando a universidade do nosso local de trabalho que é a escola.

Reconhecemos as limitações deste estudo, bem como da SD elaborada, de forma a mobilizar todas as capacidades de linguagem em conjunto. No entanto, devido ao tempo que dispúnhamos não pudemos desenvolver mais profundamente essas capacidades dos alunos. Porém, outros estudos podem ser realizados, visando mobilizar essas capacidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Claudiane Costa. **Tornando-se sujeito de sua história de aprendiz de língua inglesa: uma experiência com sequências didáticas na EJA**. Dissertação, Mestre em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2011..

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In**: O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.305-344.

_____. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p.3-12.

_____. NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo Sóciodiscursivo. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. PR: Kaygangue, 2005, p.35-59.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita-elementos para reflexões sobre uma experiência Suíca (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.35-60.

_____. Os gêneros escolares-das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

_____. NOVERRAZ, Michele. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

MACHADO, Anna Rachel. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: **O ensino e aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 123-152.

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA NA CONTRIBUIÇÃO AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO 1° ANO.

Emmanuella Farias de Almeida Barros (UFPE)

RESUMO: Vivendo numa sociedade "grafocêntrica" em que o código escrito se solidifica cada vez mais nas relações sociais, as demandas contemporâneas indicam que apenas codificar e decodificar não são suficientes, dessa forma, é necessário utilizar o conhecimento que o aluno possui acerca do código grafofônico em práticas sociais vigentes. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa-ação a fim de compreender como os gêneros textuais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem levando em conta as práticas de alfabetização e letramento. Essa pesquisa foi realizada no município de Garanhuns, Pernambuco, em duas escolas da rede municipal de ensino, em turmas do 1° ano. Para a coleta de dados foram realizadas cinco aulas em cada uma das escolas. Diante disso, foi utilizada a base conceitual de Soares (2008) informando sobre as práticas e definição da alfabetização e letramento e Marcuschi (2008) que auxiliou no estudo dos gêneros textuais. Os resultados indicaram que o uso dos gêneros textuais em sala de aula além de contribuírem com as práticas de letramento, possibilitou ao aprendizado inicial da letra um estudo mais completo e abrangente em relação ao uso da língua escrita. Por fim, reitera-se a importância de planejar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e que atenda as necessidades dos educandos, com muito espaço para a interação social, dando oportunidades para que se aprenda, incorporando essa sabedoria a sua vida, dentro de um ambiente explorador e multifacetado nas habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chave: gêneros textuais, letramento, alfabetização.

INTRODUÇÃO

É notável a popularidade da abordagem de gêneros e com isso diversas interpretações surgem com o objetivo de apresentar e discutir questões importantes nesse âmbito. Nos estudos de gêneros quatro escolas são consideradas as principais e se destacam por apresentarem perspectivas diferentes.

A primeira é a Escola Americana, ou a "nova retórica" nessa abordagem o olhar sobre os gêneros se voltam para como esses organizam a vida das pessoas, há uma preocupação maior com o desempenho e as funções do texto no gerenciamento das atividades pessoais do que com as questões textuais propriamente ditas. Charles Bazerman e Carolyn Miller se destacam nesse estudo.

Em seguida, a Escola de Sydney apresenta a abordagem sistêmica funcional, nesse sentido, há uma orientação em entender como os gêneros atuam na relação com o contexto sociocultural e as interações que emergem a partir dele. Destacam-se nesse estudo Jim Martin, Frances Christie, Joan Rothery e Brian Paltridge.

A escola de Genebra que tem como principais integrantes Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Shenewly apresenta uma visão genérica influenciada principalmente pelos aspectos comunicativos. Assim, dentro de uma pesquisa Sociointeracionista, há um foco maior voltado para o ensino de gêneros.

Finalmente, a Escola Britânica, com a abordagem sociorretórica, representada especialmente por John Swales e Vijay Bhatia estuda e procura identificar tanto as características formais como as funcionais nos estudos genéricos, sendo assim, o contexto além de situar é fundamental na interpretação e entendimento de dado gênero textual. Nessa escola também foi desenvolvido o Modelo CARS que foi proposto por Swales para estudar os movimentos retóricos na introdução do artigo científico.

Tentou-se com essa concisa reconstrução histórica delinear os estudos de gêneros, desse modo, as escolas não foram organizadas em ordem cronológica ou de importância, mas o objetivo maior foi situar o leitor no entendimento dos estudos de gêneros, mostrando-o que não existe uma universalização nesse segmento.

Partindo dessa premissa, trabalho se concentra nos estudos de gêneros na linha teórica de Genebra, de modo que os gêneros são voltados para ajudarem as crianças no processo de alfabetização e, sobretudo no letramento com ênfase nos aspectos comunicativos e interacionistas.

Embora, aqui se destaque o letrar e o alfabetizar juntos, nem sempre foi assim e devido a importância dessa temática têm surgido muitos estudos sobre a aquisição da língua escrita e o letramento. Esse último termo surgiu em meados da década de 80, no mundo da educação, e representa um conceito muito recente, que ainda é polêmico. Diante dessa premissa e devido à grande diversidade de pesquisas relacionadas a essas temáticas, ocorre confusão entre esses conceitos.

O conceito de alfabetização na década de 40 era reduzido ao domínio da escrita do nome. Posteriormente, era considerado alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever um bilhete simples. Nos dias atuais, espera-se que o indivíduo, após alguns anos de escolarização, tenha capacidade não só de ler e escrever, mas também de atribuir um sentido ou significado a esse exercício fazendo uso dessas habilidades, aproximando essa ideia do conceito de letramento.

A palavra letramento já era considerada um termo ultrapassado quando surgiu no dicionário Caldas Aulete e, naquele momento, significava o mesmo que soletrar. Mas, com o aparecimento de um novo fenômeno educacional e através da necessidade de nomear as ideias que estavam surgindo, a palavra foi reutilizada, mostrando a dinamicidade da Língua Portuguesa. Assim, nos dias atuais, "letramento é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita". (SOARES, 2006 p. 44).

A necessidade de diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento surgiu simultaneamente no Brasil, França, Portugal, EUA e Inglaterra, mas cada país teve um foco diferente nas relações estabelecidas entre as práticas sociais e profissionais de leitura e escrita. Em países desenvolvidos, como França e EUA, ocorre uma dicotomia entre a aprendizagem inicial da letra e o uso competente de leitura e escrita, apontando um processo inverso no Brasil em que os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se fundem, pois um está enraizado ao outro, negando o reconhecimento específico que cada termo precisa, conforme considera Soares (2003).

Assim, neste trabalho será adotada a distinção entre os conceitos de alfabetização, aprendizado do sistema de leitura e escrita, e letramento as práticas sociais do ler e escrever, ao mesmo tempo em que se reconhece uma relação de interdependência entre esses termos, sobretudo no aspecto pedagógico.

Em consonância com a ideia defendida pelos PCNs, é afirmado que:

> A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino da língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da língua que se usa para escrever. (BRASIL, 2001, p. 33)

Com isso, a proposta defendida por esse estudo é a orientação para um alfabetizar inserido no contexto do letramento, de modo que os dois processos se completem visando o melhor aprendizado da leitura e da escrita, sendo tarefa do alfabetizador escolher os caminhos possíveis na utilização paralela desses dois elementos.

Dessa maneira, é possível afirmar que um entendimento mais claro sobre as concepções estudadas não garantem imediatamente mudanças pedagógicas, mas propõem novos caminhos para a reflexão teórica que fundamenta a prática da sala de aula, apontando soluções e contribuindo para a superação das dificuldades. De modo que os educadores possam refletir

acerca da sua metodologia e buscar novas alternativas, na tentativa de desenvolver suas tarefas com mais eficiência.

Portanto, para que seja viável a alfabetização e o letramento juntos em sala de aula o auxilio dos gêneros textuais são imprescindíveis na tentativa de mostrar aos educandos práticas de leitura e escrita socialmente difundidas, além de mostrarem-nos novos olhares acerca do que se aprende em sala de aula. Ou seja, a linguagem deve ser entendida como uma forma de comunicação e não apenas como um conhecimento técnico utilizado em sala de aula.

COMPREENSÃO TEÓRICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Muito se tem discutido sobre as atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola, e um dos aspectos que influenciam a discussão sobre o ensino dessas atividades é a concepção teórica de ensino e aprendizagem. Soares (2003) nos apresenta um esboço histórico em seu artigo sobre alfabetização e letramento, mencionando três correntes: a) behaviorista b) cognitivista c) sociocultural. No enfoque Behaviorista, predominante na década de 70, a criança é dependente de estímulos, é passiva e precisa da intervenção constante do educador para ser bem sucedida na escola, pois é só a partir das situações estimulantes vivenciadas pelos educandos que se chegará ao conhecimento. Essa tendência exerceu grande influência na educação brasileira com as contribuições do americano Skinner.

Ainda conforme Soares (2003) é possível constatar que, mais tarde, em meados da década de 80, o ensino brasileiro estava sob influência da teoria piagetiana e do desenvolvimento intelectual das crianças, o que ocasionou uma ruptura do paradigma behaviorista que foi substituído pelo cognitivista. A criança agora é vista como um ser ativo, que interage com a língua, se tornando também responsável pelo seu aprendizado.

Nessa nova perspectiva, a criança passa por diversos momentos até se tornar alfabetizada. A aprendizagem ocorre gradativamente e cada etapa alcançada é um avanço nesse processo de conhecimento e reflexão sobre a língua escrita. Observa-se que em decorrência dessa mudança, acontece uma alteração que ultrapassa a concepção de educando e atinge a prática educativa, uma vez que o professor não é o único detentor do saber e o seu papel agora é mediar o processo de ensino e aprendizagem e fornecer meios para que o educando atinja os objetivos.

Em consonância com essa ideia, a autora mostra que se tem um posterior aperfeiçoamento do modelo cognitivista para o sociocultural. Nessa nova linha teórica, a

alfabetização deve ser contextualizada, pois antes de iniciarem sua vida escolar as crianças já possuem um conhecimento prévio e é a partir dessas experiências pessoais que os educandos poderão atribuir significado à grafia. Na teoria Vygotskiana, a alfabetização não ocorre por meio de fases, como na análise da teoria psicogenética, com isso implica dizer que não é preciso esperar que a criança alcance determinado nível intelectual para conseguir aprender, mas é papel da escola instigar o seu raciocínio e o professor, como principal agente desse processo, torna-se o condutor na esfera da alfabetização.

Essas reflexões, retiradas do mencionado artigo de Soares (2003), sugerem que a construção do conhecimento não é repetitiva e mecânica, mas sim um processo capaz de envolver troca, diálogo e participação dos sujeitos sem dissociar o aprendizado do contexto social. O que ocorre é que durante anos tem sido discutida a forma de ensinar as pessoas a ler e a escrever. Mas análises educacionais apontam que apenas essas duas habilidades, tradicionalmente associadas à alfabetização, não são suficientes para o exercício da cidadania e para o uso e reflexão do que se lê e se escreve socialmente.

Diante disso, é preciso encontrar uma forma de usar a codificação e decodificação de letras e sons em práticas sociais. É assim que surge o letramento e a distinção de dois conceitos e não indissociabilidade deles. Para entendê-los melhor, existe alguns pontos que os diferenciam:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (...) tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 1995, p.09 e 10)

Em termos de ensino e aprendizagem, o ideal é que o aluno se torne alfabetizado e letrado, concomitantemente, sem que nenhuma ação supere ou antecipe a outra, para que os processos não se separem, mas se unam de maneira harmoniosa, visando sempre à decifração e à interpretação.

Com base nisso, fica claro que o código grafofônico é imprescindível para o conhecimento das crianças, mas não substitui o contato que elas deverão ter com a diversidade textual. Em outras palavras, para que os educandos possam refletir sobre a linguagem e exercer

suas práticas discursivas é importante utilizar como base os gêneros textuais[1] enraizados no meio social em que eles estão inseridos.

Freire (2006, p.11) em seu discurso sobre a alfabetização, afirma o seguinte:

> A leitura do mundo procede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto.

Dentro dessa visão, percebem-se os aspectos políticos e ideológicos que permeiam a teoria freireana, ao mesmo tempo em que fica clara a importância do contexto social nas relações entre leitura e escrita. É sabido que a sua concepção sobre o ato de alfabetizar destina-se sobretudo aos jovens e adultos, ainda assim não se pode negar que a leitura do mundo e a leitura da palavra andem juntos independentemente da idade ou classe social em que se encontrem os educandos.

Então, o que se busca é a fuga da memorização e da restrição presentes no simples codificar e decodificar, assegurando situações de interação social e troca de conhecimento entre os próprios alfabetizandos, dentro de uma abordagem em que seja possível dialogar com o contexto infantil.

Ao entender a alfabetização e o letramento como dois processos distintos, complexos, cabe ressaltar aqui as várias facetas de cada um deles. O letramento, por exemplo, apresenta dois modelos diferentes. O primeiro é caracterizado como modelo ideológico e representa a ideia de que as práticas sociais de leitura e escrita se configuram a partir do poder que emana das instituições sociais, isso porque essas práticas partem de contextos sociais definidos, o que impossibilita sua dissociação com a ideologia eminente. Assim, ler e escrever não são atividades neutras, já que atendem aos interesses do poder dominante. Soares (2008).

Em outro sentido, a proposta do modelo autônomo, sugere o pragmatismo das habilidades de leitura e escrita para que o indivíduo possa adquirir progresso profissional. Nesse outro paradigma, a leitura e a escrita também estão veiculadas às práticas sociais, mas de uma maneira qualitativa, isto é, quanto mais se lê e se escreve mais facilmente o sujeito pode adquirir o pregresso e exercer a cidadania, insinuando que o uso dessas habilidades é indispensável à vida cotidiana e ao alcance do sucesso econômico. Soares (2008).

[1] Nesse estudo será discutido, principalmente o uso de gêneros textuais e a importância para as práticas de letramento.

Com isso, não cabe aqui julgar qual é o melhor modelo, ou o mais eficiente no processo de aprendizagem, a proposta é refletir sobre os diversos fatores que atuam no letramento e discutir suas formas de aplicação na sociedade letrada.

Por outro lado, a alfabetização, nesta mesma análise de Soares (2008), apresenta as facetas psicológicas, psicolinguísticas, sócio linguística e linguística além dos condicionantes econômicos, culturais e políticos que devem atuar, nesse processo, de maneira harmoniosa e articulada, para que não se tenha uma visão fragmentada nem que determinados estudos privilegiem certas áreas do conhecimento, é preciso que a multiplicidade de perspectivas inerentes ao trabalho do alfabetizador não torne sua tarefa cada vez mais difusa, e sim abrangente.

Dando ênfase ao fator social e a alfabetização nas classes populares é possível identificar alguns pressupostos de que as crianças socioeconomicamente menos favorecidas possuem pouco ou não possuem contato com a diversidade textual, e já chegam à escola com certo grau de deficiência, uma vez que não apresentam conhecimentos legitimados pela instituição.
Contudo, vivendo em uma sociedade letrada e convivendo com textos impressos amplamente divulgados na sociedade, essa é uma afirmação questionável. Sawara (2000, p.03) em seu artigo sobre alfabetização e fracasso escolar afirma que:

> A cultura escrita atinge os grupos populares por meio de práticas de leitura que ocorrem sob o efeito da circulação de uma grande diversidade de textos, folhetos, documentos etc., produzidos por meio de comunicação de massa que, no intento de atrair esses consumidores, produzem todo tipo de impresso e outros materiais escritos afinados ao "gosto popular": jornais sensacionalistas, revistas de fotonovela, horóscopo e etc.

Em outras palavras, a sociedade oferece textos impressos às diferentes classes sociais, as experiências é que resultam diversas e o papel da escola é ampliar essas ofertas textuais, tornando a aprendizagem de leitura e escrita significativa, contextualizada e igualmente difundida entre as crianças.

A tarefa de alfabetizar e letrar, ao mesmo tempo, não é nada fácil, ainda mais com os vários aspectos que englobam esses dois processos de maneira distinta. Mas o primeiro passo para que isso aconteça é tornar o processo de ensino e aprendizagem contextualizado. É preciso despertar os educandos para as coisas escritas presentes no seu dia a dia como placas, cartazes, jornais, revistas, receitas, etc. Isto é, mostrar que existe uma grande variedade textual no meio em que vivem, fazendo-os perceber as funções sociais da leitura e da escrita, ao mesmo tempo

em que valorizam essas atividades não só para uma finalidade do ensino formal, mas também para as experiências de vida de cada um.

METODOLOGIA

Esta foi uma pesquisa-ação realizada em duas escolas no município de Garanhuns e vários fatos e fenômenos foram significativos e relevantes, os quais foram trabalhados através de um estudo de caso, em que se utilizou das técnicas de observação e intervenção para que se alcançassem os objetivos propostos.

O estudo total foi realizado em um período aproximado de dois meses, em que foram observadas principalmente as aulas de Língua Portuguesa, com uma duração em média de 2 horas, de modo que as duas escolas foram assistidas igualmente. Durante as aulas, o foco principal das observações se concentrou no **material utilizado por professores e alunos** e nos **procedimentos metodológicos** adotados nas aulas.

Após as observações e a análise realizada das práticas educativas ficou claro que os educadores priorizavam a alfabetização em detrimento do letramento e, então, realizou-se as intervenções em sala de aula de modo que o letramento fosse comtemplado no processo e ensino-aprendizagem através do uso dos gêneros textuais.

Os sujeitos escolhidos foram duas professoras, ambas da rede pública municipal, levando em conta que esse estudo está direcionado à observação das práticas docentes desenvolvidas nesses locais, e as consequentes intervenções. A turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi um primeiro ano, o que se justifica pelo fato de que nessa etapa os educandos deverão ser minimamente alfabetizados.

Através dessas técnicas e com a posse dos dados, vai ser feito a seguir o levantamento dos resultados das intervenções, para a constituição de um texto que irá conter as informações verificadas com citações e/ ou comentários dos sujeitos que participarem desta pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesse trabalho serão apresentadas duas aulas em cada escola e em cada uma será discutido o porquê do uso em sala de aula de algumas atividades e como foi possível contribuir com as práticas de letramento, sem esquecer a alfabetização. É importante mencionar que essa intervenção não teve como objetivo destituir as educadoras de suas responsabilidades e papéis

na escola, pois a pesquisa se voltou para a reorientação de algumas práticas e não pela substituição.

Dar-se-á início a explicação dos procedimentos realizados na primeira instituição.

Logo no início da aula, algumas crianças perceberam que tinham livros novos no cantinho da leitura e pegaram para ler, algumas só olhavam a capa e pegavam muitos só para ver as imagens, pois se percebe que folheavam rapidamente.

Dando início às atividades, professora pediu que cada aluno escolhesse um livro no cantinho da leitura e deslocou os aprendizes até uma árvore perto da quadra e cada educando levou um tapete para se sentar.

Essa atividade chamou-se momento da leitura. As crianças começaram a ler a história que cada uma escolheu e depois de certo tempo a educadora passou escutando as histórias de cada uma. Alguns alunos leram o livro silabando e ela deu mais atenção aos que tinham mais dificuldades na leitura.

A maioria das crianças demonstrou interesse na leitura e leram os livros. A professora auxiliar perguntou a um aluno que não conseguia ler com muita fluência se ela podia ouvir a história dele, mas o aluno se recusou e aparentou ter uma auto-estima baixa afirmando que não sabia ler. Nessa mesma hora a educadora titular o corrigiu dizendo que ele não podia dizer que não sabia e sim que estava aprendendo e ainda o elogiou dizendo que ele sabia ler algumas palavrinhas.

Depois da leitura individual, uma criança foi escolhida para realizar a leitura para seus colegas, em voz alta. A criança escolhida conseguia ler com muita facilidade e interpretou a leitura que estava realizando, pois quando o aluno lia a professora pedia para ele explicar o que acabou de ler e ao mesmo tempo em que realizava a leitura, explicava e já fazia uma relação com outro livro também sobre os dinossauros, lido em outro momento.

Nesse momento, a criança possui um conhecimento mais amplo do que é a leitura, pois quando interpreta o que está lendo e estabelece uma ponte de ligação com outro livro que ela leu, resgata seus conhecimentos prévios e supera os atos de decodificação. Carvalho (2004).

Finalmente, a professora perguntou se os alunos gostaram da história e mandou os colegas aplaudirem a criança.

Outros alunos demonstraram certa insatisfação porque também gostariam de ter lido a história, mas a professora explicou que cada dia uma criança iria ler a sua.

A alfabetizadora falou que toda história tem início meio e fim e começou a discutir com as crianças os fatos do início, ao passo que os educandos responderam que primeiramente os dinossauros estavam brincando quando de repente avistaram uma ilha e resolveram ir até lá.

No meio, os dinossauros foram até a ilha, mas o caminho de pedra de volta tinha desaparecido então os animais desesperados gritaram por socorro até adormecer. E no final eles perceberam que não viram uma ilha e sim as costas de um dinossauro chamado dinossauro das águas.

A professora entregou então folhas para que os alfabetizandos pudessem dividi-las em três partes, o que representava o início o meio e o fim, e a partir dessa divisão, as crianças iriam reproduzir a história através de desenhos.

Desse modo, as crianças foram convidadas a discutir os fatos relevantes da história e a construírem junto com a professora a sequência do texto, e a partir da análise dos fatos significativos do texto cada uma constrói sua própria história, por meio de desenhos o que favorece a interpretação pessoal da história.

Foi percebido também, que os educandos se envolveram na atividade de leitura, todos queriam ter participado, ler na prática desenvolvida pela educadora adotou o princípio de apreciação, em que além de se envolverem com o conto do livro, feito em voz alta, as crianças interpretaram a história juntas e também individualmente.

Outro destaque positivo foi o uso do gênero textual narrativo, que deve ser sempre diferenciado nas aulas, se tornando esse um elemento indispensável para formar alunos Letrados, Soares (2008). Oportunizando diferentes leituras aos alunos e indicando os caminhos para encontrar prazer no momento em que se lê. Carvalho (2004).

Em outra aula, nessa mesma instituição, foi proposta a atividade de produção de textos coletivos. Nesse dia, as crianças foram organizadas em um grande grupo e a professora explicou-lhes que elas iriam construir um grande texto sobre o assunto que elas desejassem, cada uma teria a palavra e, portanto, cada uma teria participação na história.

> Para o professor trabalhar com o texto coletivo pode ser a ocasião ideal para ensinar o aluno a organizar suas ideias e colocá-las em formas textuais, coerentes e coesas, que dependam de parágrafos, pontuação, escolha de vocabulário, ortografia, acentuação, concordância, regência nominal e verbal, formas verbais e outros conhecimentos a respeito de finalidades e modos de organização de textos, ainda desconhecidos daqueles que apenas sabem falar um língua. (ANDALÓ, 2000, p.91)

É importante destacar que o texto coletivo vai familiarizar as crianças com a escrita e o desenvolvimento dessa habilidade, mas como não são elas mesmas que escrevem, esse tipo de atividade deve ser o momento introdutório na alfabetização e no letramento e a partir dessa produção acrescentar a escrita de textos espontâneos utilizando diversos gêneros.

Então, a professora foi a escriba das crianças e todas elas teceram uma história narrativa atentando-se para os aspectos formais e funcionais do texto em questão.

A partir de agora serão apresentadas duas aulas na outra escola municipal. A primeira atividade proposta foi a de a produção textual através de imagens. Com essa atividade a alfabetizadora utilizou materiais como jornais, revistas, rótulos de propaganda, e é possível utilizar diversos outros materiais dependendo do objetivo da aula. A ideia central foi que os aprendizes pudessem experimentar diversas situações vivenciadas pelo escritor, sentindo-se responsáveis por aquilo que escreviam e elaborando textos capazes de transmitir informações claras, na busca pela autonomia e proficiência escrita.

Os alunos que ganharam rótulos tentaram produzir uma propaganda, os que ganharam uma imagem de jornal tentaram recontar uma notícia e os que receberem uma imagem de revista inventaram algum fato.

Passado esse momento na escrita, chegou a hora da apresentação e cada aluno compartilhou suas apresentações, no início houve certo receio e inibição porque essas atividades não eram feitas com frequência, mas assim que eles perceberam o quanto estava divertido as invenções produzidas entraram na "brincadeira" e logo participaram mais ativamente do que era proposto.

Em outra aula, a leitura foi mais contemplada e a educadora escolheu um livro para ler para os estudantes em voz alta. O livro era muito interessante e contava uma história divertida sobre cada animal. Esse livro em especial possuía imagens em várias dimensões, a cada nova página as crianças tinham a sensação que os animais saiam de dentro do livro e uma nova informação era dada.

Depois de ler o livro em voz alta a professora começou a conversar com os alunos sobre o livro, os personagens, o que eles mais gostaram na leitura, qual o animal que eles mais gostaram de conhecer, enfim, foi uma longa discussão no momento após a leitura que envolveu interpretação e expressão de ideias.

Sobre essa prática é possível afirmar que ao desenvolver essa leitura didática, o educador antes de tudo precisa selecionar bons textos, com uma leitura agradável e envolvente, sem se estender muito e antes de ir diretamente ao texto, discutir com os educandos algumas informações como o autor do livro e o título, decifrando as imagens apresentadas na capa, que resulta numa expectativa sobre o que está escrito e fomenta a criatividade infantil. Carvalho (2004).

Em seguida, ler o texto comparando o que foi dito e o que de fato aconteceu na história, debatendo as interpretações que surgirem e analisando a compreensão obtida na leitura. Essa mesma análise pode ser realizada com outros gêneros textuais, a vantagem disso é que os alunos

“ficarão preparados para saber o que podem esperar de determinada leitura: é o primeiro passo para a formação de leitores críticos”. (CARVALHO, 2004, p. 28).

Além disso, a leitura em voz alta ajuda as crianças a conhecer o significado de algumas palavras, mesmo que ainda não saibam escrever, possibilitando o aumento do vocabulário oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento das aulas e das intervenções feitas é possível afirmar que se procurou indicar uma metodologia que enaltecesse a alfabetização quando o aluno é levado a dominar as técnicas de leitura e escrita e o letramento indicando um trabalho com os educandos que vai além de codificar e decodificar, adotando o uso dos gêneros textuais que favorecem as práticas de letramento.

Com as novas atividades propostas foi percebido que as crianças participavam com mais entusiasmo do que era proposto em sala de aula, além de se divertirem aprendiam de uma maneira mais dinâmica e interativa.

Nesse sentido, atribuindo a essas duas habilidades o grau de importância que lhes cabe no processo de alfabetização e/ou letramento, é fundamental que os procedimentos metodológicos priorizem atividades significativas que façam sentido para as crianças e que as possam estimular no aprendizado inicial da letra.

Enaltecendo a importância de alfabetizar letrando, para o pleno desenvolvimento das crianças como seres construtores dos conhecimentos e capazes de exercer suas funções discursivas em qualquer circunstância social.

Dessa forma, o que determina um processo de alfabetização exitoso não é a variedade e aplicação de métodos educacionais, porque antes de aplicar qualquer método é preciso conhecer suas teorias e estudar sua aplicação na sala de aula, sabendo como agir, por exemplo, diante dos erros cometidos pelos aprendizes.

A busca por um processo em que se alfabetize letrando indica uma mudança de paradigma, ao mesmo tempo em que se reflitam novas práticas pedagógicas. Para isso, é preciso criar situações de formação continuada, em que amparados por referencias teóricos contemporâneos os alfabetizadores possam refletir acerca da teoria que fundamenta a prática e atuar em sala de aula com segurança e conhecimento da realidade de vida dos educandos.

É preciso planejar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e que atenda as necessidades dos educandos, com muito espaço para o uso de gêneros textuais dando

oportunidades para que se aprenda, incorporando essa sabedoria a sua vida, dentro de um ambiente explorador e multifacetado nas habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Adriane. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental**: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2000.

BRASIL**, Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A secretária, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo. Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1998.

SAWARA, Maria Sandra. **Alfabetização e fracasso escolar**: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. Disponível em <http:/ /www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000100005> Acesso em: 10 de outubro. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf.> Acesso em: 02 de outubro de 2012.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8.ed. São Paulo-SP: Cortez, 1995.

O TRABALHO DOCENTE COM A PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL RESPOSTA NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo[1] (PG – UEM/PLE/UNICENTRO)
Renilson José Menegassi[2] (UEM)

Resumo: Neste texto, aborda-se a produção escrita do gênero textual Resposta a perguntas de leitura na prática docente junto a alunos de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP) – 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná. Fundamentando-se nos conceitos do Círculo de Bakhtin e nas contribuições da Linguística Aplicada, a respeito de leitura e produção escrita, buscou-se orientar e acompanhar a prática de um professor de SAALP na elaboração de perguntas de leitura e nos direcionamentos aos alunos na produção das respostas. A coleta de dados deu-se no segundo semestre de 2012, posteriormente a intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativas com o docente, propiciando-lhe aportes teóricos e discussões orientadas a respeito das concepções de leitura, produção de perguntas e respostas escritas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, nesse contexto específico. Os resultados das análises apontam: a) o gênero textual Resposta revelou-se uma ferramenta significativa na prática pedagógica em SAALP, visto que possibilitou o desenvolvimento do aluno como leitor e produtor de textos, considerando-se as dificuldades apontadas no início do trabalho; b) a necessidade de se oferecer ao aluno tipologia, ordenação e sequência adequadas de perguntas de leitura de forma a auxiliá-lo na construção de sentidos e na produção textual escrita do gênero; c) a necessidade fundamental de propiciar ao professor de SAALP subsídios teóricos e orientações metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita nesse contexto. Além disso, os resultados da pesquisa demonstram que o trabalho com o gênero textual Resposta, de maneira diversa do modelo tradicional na sala de aula, permite o desenvolvimento do aluno como leitor e produtor de texto, de maneira mais adequada, inclusive minimizando, suprindo e sanando muitas das dificuldades apontadas no início do processo.

Palavras-chave: gênero textual Resposta, perguntas de leitura, formação docente continuada.

1. Considerações iniciais

O gênero textual Resposta, em suas diversas variedades, talvez seja o mais produzido e lido no ambiente escolar. No entanto, ainda são poucas as pesquisas que o abordam e a maioria delas trata da resposta argumentativa ou interpretativa (PRUPEST, 2007; SILVA, 2009; 2010; DURAN, 2011), havendo, assim, escassez de trabalhos que discutam outros tipos de respostas, como as textuais e inferenciais, que se fazem presentes em quase todas as disciplinas do currículo escolar. Um trabalho se destaca nessa perspectiva, que é o de Rodrigues (2013). Além disso, conforme apontam Silva (2009) e Prupest (2007), na maioria das vezes, o professor parte

[1] Universidade do Centro-Oeste do Paraná, cristiane.mpa@gmail.com.

[2] Universidade Estadual de Maringá/Fundação Araucária do Paraná, renilson@wnet.com.br

do princípio de que esse gênero já é dominado pelo aluno ou que a resposta não é um texto em produção em sala de aula, dispensando-se, portanto, o processo de ensino de escrita desse gênero, como se já fosse um texto conhecido por todos os alunos.

Nesse sentido, este artigo versa sobre o gênero Resposta, em suas diferentes modalidades: resposta textual, resposta inferencial e resposta interpretativa (MENEGASSI, 2010a), as quais precisam ser ensinadas em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, visto que o aluno, nesse contexto específico, ainda está em processo de formação e desenvolvimento como leitor e produtor de textos (MENEGASSI, 2010b). Temos por objetivo analisar o trabalho docente com o gênero eleito no contexto da SAALP, com o intuito de discutirmos os direcionamentos possíveis ao ensino desse gênero, de modo a propiciar o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e escritas do aluno.

Para tanto, inicialmente debatemos as noções conceituais que sustentam a pesquisa. Após, explicitamos a forma de coleta dos dados, assim como apresentamos e discutimos o trabalho docente com o gênero Resposta na SAALP, posterior ao desenvolvimento de ações colaborativas junto ao professor.

2. Revisão da literatura

2.1.Leitura réplica e processo leitor

Nas proposições do Círculo de Bakhtin (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1926/1976; BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999; BAKHTIN, 2003), todas as manifestações verbais funcionam dialogicamente e, sendo assim, encontram-se entrelaçadas com a noção de responsividade. A leitura, nessa perspectiva, não se revela como um ato monológico, de mera identificação ou repetição. Enquanto signo, a palavra sugere uma concepção de leitura como ação de réplica (MENEGASSI, 2010b; ROJO, 2004; 2009). Desse modo, segundo Menegassi (2010b), o leitor é aquele que se posiciona como respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de "palavras próprias" (BAKHTIN, 2003). Segundo Rojo, a leitura réplica é especialmente importante para a cidadania, visto que envolve a avaliação das ideias colocadas em circulação pelo texto, o que leva "a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto" (ROJO, 2004, p.07).

Ao se compreender que é papel da escola motivar os alunos a uma postura ativa e reflexiva no mundo, incitá-lo à ação e à busca pela transformação social (BRASIL, 1998),

torna-se imprescindível que, na situação de leitura e produção escrita, o professor, embasado na concepção dialógica de linguagem e na concepção de leitura como ação de réplica, estimule o aluno a apresentar atitudes responsivas ativas críticas e criativas (ANGELO; MENEGASSI, 2011), assumindo um ponto de vista questionador em relação aos referenciais impostos pelos textos e à realidade social. Para tanto, é preciso que o professor auxilie o aluno a construir-se progressivamente como leitor ativo criativo capaz de produzir palavras próprias e isso exige o conhecimento bem fundamentado acerca das etapas que compõem o processo leitor, definidas por Menegassi (2010b) à luz dos pressupostos da Linguística Aplicada e da Psicolinguística.

A primeira das etapas, segundo Menegassi (2010b), é a decodificação atrelada à compreensão – em que o leitor reconhece o código escrito e o associa ao significado pretendido no texto. Considerando-se o conceito de leitura como réplica ativa, entendemos que esse nível interessa ao processo de leitura, visto que só é possível o leitor posicionar-se como sujeito ativo e crítico diante do texto, contestando, aprovando, refutando, explicando o que lê, se primeiramente ele conseguir recuperar e produzir significados no processamento da decodificação. A segunda etapa descrita por Menegassi (2010b) consiste na compreensão, que também pode se dar em níveis diferenciados: 1) a compreensão literal – em que o leitor realiza uma leitura de superfície, apenas extraindo os conteúdos que o texto apresenta e sem realizar inferências; 2) a compreensão inferencial textual – não explícita na materialidade linguística do texto, mas que possibilita ao leitor realizar incursões no texto, construindo informações a partir das pistas deixadas pelo autor; 3) a compreensão inferencial extratextual – na qual o leitor expande sua leitura, ao relacionar os dados textuais com as informações que possui em seu conhecimento prévio a respeito da temática em questão no texto. No leitor competente e crítico, que tem como uma de suas características a capacidade de opor uma contrapalavra ao texto, conforme determinado pelo enfoque dialógico de leitura, esses níveis da compreensão são empregados concomitantemente pelo leitor. Assim, para que o leitor aproprie-se ativamente da palavra “alheia”, some a essa palavra as suas experiências individuais e gere um novo dizer (ANGELO; MENEGASSI, 2011), é preciso que ele apreenda as informações explícitas na materialidade linguística do texto e também produza inferências. Ao chegar a esse nível, o leitor está em condições de constituir palavras próprias, o que o conduzem à terceira etapa do processo: a interpretação.

Menegassi define a interpretação como “a etapa da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (2010b, p.50),

suscitando, desse modo, um novo texto, fruto da manifestação de leitura realizada por meio de informações diferentes do texto original. Nessa perspectiva, o leitor vai além das linhas, para questionar o que foi lido e compreendido, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, via texto, constituindo a noção de leitura réplica (ROJO, 2004; 2009; MENEGASSI, 2010b).

A última etapa do processo de leitura é a retenção, que é destinada a armazenar as informações mais importantes na memória do leitor. Menegassi (2010b) destaca que a retenção pode ser resultado do processamento da compreensão ou da interpretação. No primeiro caso, o leitor guarda na memória a temática e os dados principais do texto lido, sem analisá-los ou julgá-los; no segundo caso, o leitor retém informações que são resultantes da análise e julgamento realizado a respeito do texto lido, o que lhe possibilita alterar seu ponto de vista sobre o tema e gerar um novo dizer, visto que este já possui um caráter criativo e autônomo.

Para promover a formação do leitor – na qual as leituras são orientadas a permanecerem no nível do texto – e o desenvolvimento do leitor – em que se propõe a produção de sentidos aos textos, Menegassi (2010a), recuperando as etapas do processo de leitura (MENEGASSI, 2010b) e as discussões de Solé (1998), propõe que os alunos sejam conduzidos à escrita de diferentes tipos de resposta: textual, inferencial e interpretativa. Discutiremos essas modalidades na próxima seção, que aborda as características constitutivas do gênero Resposta.

2.2.O gênero Resposta

O gênero textual Resposta é uma prática de linguagem que se concretiza na esfera escolar, normalmente em situação avaliativa. Ao produzi-lo, o autor do texto tem por objetivo responder a uma pergunta, explicitando a compreensão a respeito de um texto e/ou defendendo seu ponto de vista sobre o que lhe foi perguntado. Desse modo, o gênero Resposta resulta da relação que o produtor-leitor estabelece entre o texto lido, a pergunta oferecida e os seus conhecimentos e experiências vivenciais sobre o texto e o tema trabalhado.

O conteúdo temático da Resposta é determinado pelo objetivo da pergunta oferecida, o que desencadeia diferentes modalidades do gênero. Assim, se a pergunta solicita que o aluno apenas localize informações presentes na superfície do texto e as transfira como sendo a resposta (MENEGASSI, 2010a), sem qualquer manifestação de opiniões e julgamentos, tem-se a resposta de temática textual ou literal. Caso a pergunta exija que o aluno estabeleça relações

entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo algum tipo de inferência, tem-se a resposta de temática inferencial (MENEGASSI, 2010a). Diferentemente da resposta textual, a qual consiste em manifestação discursiva presa aos limites do texto, a inferencial expõe novos dados provenientes do diálogo entre leitor e texto. Por outro lado, se a pergunta demanda a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do escrevente a respeito do lido, fazendo-o ir além do que leu e produzir palavras próprias, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto, a resposta é de temática interpretativa (MENEGASSI, 2010a).

Quanto à estrutura composicional, percebem-se duas formas de organização da Resposta, tendo em vista os modos de exposição do conteúdo temático. Na primeira, a Resposta é abreviada, apresentando apenas os dados solicitados na pergunta, pois a manifestação temática se dá apenas no comando. No segundo modo de organização, a resposta é completa, inicialmente com repetição da estrutura da pergunta, que contém a temática do enunciado, e, em seguida, com fornecimento das informações solicitadas. Segundo Silva (2010), a recuperação temática é um elemento fundamental do processo responsivo; nesse sentido é desejável que a resposta apresente uma estrutura composicional completa, com explicitação do tema e do que se compreendeu e interpretou a respeito dele.

Menegassi sugere que, após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno seja orientado a produzir outra resposta, que agrupa as informações das respostas anteriores, em uma só pergunta: "Do que trata o texto?" (MENEGASSI, 2010a, p. 186). Nessa estrutura composicional, observam-se, de acordo com o autor, mencionando as noções de construção do parágrafo ditadas por Garcia (1992) e Serafini (1998), algumas características marcadas: afirmação inicial retirada do texto – que coincide com a resposta textual; explicação sobre essa afirmação – que surge da resposta inferencial; e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor – a partir da resposta interpretativa. Essa construção, segundo Menegassi (2010a) e Rodrigues (2013), orienta a produção textual escrita que traz a percepção global do texto estudado, o resumo do tema e o julgamento feito pelo aluno, exigindo uma posição ativa crítica sobre o texto lido (ANGELO; MENEGASSI, 2011).

Quanto ao estilo de linguagem que se usa nas respostas, podem-se constatar diferenças tendo em vista as modalidades de resposta. Por exemplo, as respostas textuais por constituírem repetição de informações textuais, sem mostra do elemento criativo, apresentam uma linguagem referencial, expondo os dados de modo objetivo, sem comentários ou avaliação. Já as respostas

interpretativas podem vir acompanhadas de expressões como “eu acho”, “na minha opinião”, “a meu ver”, dependendo-se da intenção do respondente de marcar linguisticamente ou não sua opinião no texto.

3. O trabalho docente com o gênero Resposta

Buscamos analisar o trabalho docente com a produção escrita do gênero Resposta no contexto da SAALP[3]. Com o intuito de levantarmos dados para orientações significativas quanto ao ensino da resposta escrita, participamos de duas horas-aula em que o professor trabalhou com o gênero, sem qualquer intervenção teórico-metodológica. Sintetizamos a seguir o que constatamos quanto às perguntas de leitura oferecidas e quanto às direções dadas aos alunos na produção de respostas: a) no que se refere à tipologia e sequenciação de perguntas de leitura, constatou-se que as etapas do processo de leitura são desconsideradas, uma vez que se privilegiam questões interpretativas, de elaboração pessoal, em detrimento das perguntas de localização de informações e de resposta inferencial; b) enquanto os alunos produziam as respostas, não houve intervenções por parte do professor no sentido de auxiliá-los a compreender a pergunta proposta e o texto lido, nem ajudas quanto ao modo de se redigir o texto; c) que se refere ao desempenho dos alunos, observamos dificuldades na estruturação das respostas, bem como nos processos de localização de informações textuais, de compreensão inferencial e interpretação.

Essa era a realidade inicial da SAALP e que nos levou a assumir o trabalho colaborativo junto ao docente, a partir dos pressupostos da pesquisa crítico-colaborativa (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005). Assim, para o desenvolvimento das ações colaborativas, foram utilizados diversos instrumentos, sendo os principais os textos teórico-metodológicos, os roteiros de discussão e as sessões reflexivas. Solicitamos ao professor a leitura de três textos:

- MENEGASSI, R. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) *Leitura:* aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010. p.35-59;
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino.* 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.167-189;

[3] O programa Sala de Apoio à Aprendizagem foi criado em 2004, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem de alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental. Esses alunos frequentam aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, participando de atividades que visam à superação das dificuldades referentes a essas disciplinas, até mesmo de seus comportamentos leitores e escritores. Fonte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28. Acesso em 20/05/2013.

- MENEGASSI, R. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p.75-101.

Juntamente com uma cópia desses textos, entregamos um roteiro de discussão que continha questões orientadoras da leitura e atividades que instigavam o professor a refletir acerca de sua prática em SAALP. Os textos e os roteiros foram tomados como objetos de discussão nas sessões reflexivas que ocorreram na própria escola, no momento da hora-atividade do professor.

3.1. Análise e discussão do trabalho docente com a escrita do gênero Resposta

Entendemos que as respostas dos alunos da SAALP são resultado da tipologia e sequenciação das perguntas de leitura e das orientações dadas pelo docente durante a produção da resposta. Assim, passamos a analisar e discutir o processo de ensino do gênero a partir das perguntas de leitura oferecidas e dos auxílios prestados pelo professor durante a produção dos textos e das respostas dadas pelo aluno A27. Para um melhor embasamento às análises, reproduzimos alguns episódios de interação entre professor e alunos durante as aulas.

Carroça vazia

Certa manhã, meu pai, muito sábio, convidou-me a dar um passeio no bosque e eu aceitei com prazer. Ele se deteve numa clareira e depois de um pequeno silêncio me perguntou:

- Além do cantar dos pássaros, você está ouvindo mais alguma coisa?

Apurei os ouvidos alguns segundos e respondi:
- Estou ouvindo um barulho de carroça.
- Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia.
Perguntei ao meu pai:
- Como pode saber que a carroça está vazia, se ainda não a vimos?
- Ora, respondeu meu pai, é muito fácil saber que uma carroça está vazia por causa do barulho. Quanto mais vazia a carroça, maior é o barulho que faz.

Tornei-me adulto e, até hoje, quando vejo uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta, tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: "Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...".

RODRIGUES, Wallace Leal V. *E, para o resto da vida*... Matão, SP: Editora O Clarim, s/d.

Perguntas elaboradas pelo professor e respostas produzidas pelo aluno A27:

a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?
A27 – O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça.

b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?
A27 – O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.

c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: " Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz"?
A27 – Aprendeu que na vida existem pessoas que se paressem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras.

d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa "vazia" pode ter?
A27 – Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim.

e) O que posso fazer para não ser comparado com uma "carroça vazia"?
A27 – Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos.

f) Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.
A27 – Eles estavam passeando e ouviram um barulho de uma carroça. O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.O filho aprendeu que na vida existem pessoas que se paressem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras. O filho comparou uma carroça com uma pessoua que não tem amor, fala mentiras e ofendem os amigos. Para não sermos como uma carroça vazia temos que ser carinhoso, amoroso e não ofender os amigos.0

Verificamos que, por meio das cinco primeiras perguntas, o aluno é conduzido à produção de diferentes respostas que, nos termos de Menegassi (2010a), são denominadas de respostas textuais, respostas inferenciais e respostas interpretativas.

São exemplos de respostas textuais as produções realizadas a partir das perguntas a) e b), as quais exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto. Desse modo, para produzir, por exemplo, a primeira resposta *"O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça."*, o aluno A27 precisou atentar-se para a solicitação do comando – encontrar no texto o que era o barulho que o pai e o filho ouviram enquanto passeavam no bosque – voltar à narrativa e perceber que no diálogo entre os personagens está explícito que o barulho que os dois ouviram era de uma carroça. Saliente-se que, conduzindo a essas respostas textuais, as perguntas produzidas pelo professor procuraram auxiliar os alunos a realizar a primeira etapa do processo da leitura: a decodificação aliada à compreensão (MENEGASSI, 2010b).

Notamos, no entanto, que as informações presentes no último parágrafo do texto, quando se mencionam as atitudes de pessoas que chamam a atenção do narrador e que o levam a lembrar-se da frase dita pelo pai: *"(...)uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta (...)",* portanto imprescindíveis para que o aluno avance no processo de compreensão do texto, não foram abordadas nas perguntas textuais. Observamos ainda que, durante a elaboração das respostas textuais, o professor não se preocupou em auxiliar os alunos no trabalho de identificação de informações presentes no texto, pois se deteve exclusivamente nos aspectos formais da resposta, conforme se constata no Episódio 1:

Episódio 1

Prof. – 'O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente, ouviram um barulho. O que era este barulho?'... Lembre-se de uns detalhezinhos... estou começando a responder... estou montando um pequeno texto... não estou? Inicio com o que?
L26 – Com letra maiúscula
Prof. – O que mais?
L23 – Deixo espaço para o parágrafo.
Prof. – Ok... A resposta é completa... Vou fazer com vocês aqui no quadro...
Prof. – Repetindo... 'O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente, ouviram um barulho. O que era este barulho?'
A27 – Uma carroça...
Prof. – Vou escrever só isso? Quero resposta completa... Como faço então?
L26 – Era o barulho de uma carroça...
Prof. – O que mais posso escrever?
L23 - Eles ouviram o barulho de uma carroça
L23 – Eles... quem?
Prof. – O pai e o filho... Então... *(escrevendo no quadro)* O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça... Observem que a resposta direta seria só... uma carroça... Observem que "O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho" está na minha pergunta... Resposta completa é quando eu pego parte da pergunta e daí vou pra informação que foi solicitada.

Assim, o professor partiu do princípio de que o texto já fora compreendido pelos alunos, bastando somente ajudá-los no processo de construção da resposta completa. Consideramos, todavia, que as informações textuais precisariam ser levantadas e discutidas com os alunos, de modo a possibilitar-lhes um diálogo mais aprofundado com o texto e, consequentemente, réplicas mais ativas. Seria importante, então, a releitura da passagem que dá origem à resposta, bem como verificar se o aluno percebeu que é somente após a confirmação do pai "- *Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia"* que é possível identificar o barulho ouvido pelos dois personagens.

Os alunos foram conduzidos, também, à elaboração de respostas inferenciais, expondo novos dados provenientes do diálogo entre o leitor, a pergunta e o texto. Para tanto, o professor ofereceu duas perguntas, sendo uma delas a pergunta c): *"No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: 'Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz'?*". Verificamos que o aluno A27 produz a resposta inferencial de forma apropriada, relacionando a frase dita pelo pai: *"Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz"* e as informações dadas pelo narrador-personagem: *"quando vejo uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta, tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: 'Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...'"*. No entanto, foi necessária a intervenção do professor, com explicações e novos questionamentos, conforme demonstra o Episódio 2:

Episódio 2

Prof. – No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que é lição?
(Silêncio)
Prof. – Teve um aprendizado... não foi? O filho não aprendeu? Ele era criança e foi no bosque passear com o pai... e depois diz lá... 'me tornei adulto e ainda lembro dessas palavras'... teve uma lição que

jamais esqueceu... o que ele aprendeu com a frase: 'Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz'?
(Silêncio)
Prof. – Agora é uma resposta mais difícil de fazer... Afinal de contas... o que esse filho aprendeu com essa frase? Ele aprendeu alguma coisa, não foi? Tá lá no finalzinho do texto umas pistas... como você vai fazer... você vai reler o final do texto... e aí montar sua resposta... essa resposta não está totalmente pronta lá no texto pra você ir lá e encontrar... você tem que ler e organizar tua resposta com base no texto também... mas você pode tirar tua conclusão daquilo que ele aprendeu com aquilo... ele aprendeu carroça vazia faz muito barulho... o que é isso para a vida dele ? Que ensinamento trouxe? O que ele aprendeu com isso? Essa é uma das mais difíceis de fazer...
(Silêncio)
Prof. – Pensando assim... pessoas... em relação às pessoas... esqueçam a carroça ... transforme isso pra nossa convivência social... com as pessoas... o que o homem aprendeu?
(Silêncio)
Prof. – Difícil essa né? L23, posso pegar a tua?
L23 – Não terminei... Agora que eu entendi...
Prof. – Agora que você entendeu a pergunta c)? O que você entendeu?
L23 – Ah... tipo assim... uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...
Prof. – Então a L23 respondeu que ele aprendeu que uma pessoa vazia é aquela não tem amor carinho, consequentemente, não vai ser tratada bem... certo?
(...)
Prof. – Vamos pensar juntos... o que é uma pessoa vazia?
L26 – Não tem amor... não tem carinho...
Prof. – Não tem carinho...O que mais? Leiam lá no final do texto *(olhando brevemente o texto)*: trata com grossura as pessoas... fala demais... interrompe as pessoas...

Diante do silêncio dos alunos às indagações e orientações do professor, é nítida a dificuldade dos alunos em relação ao estabelecimento das inferências. A produção só foi atingida por A27, após o professor solicitar que eles retomassem as informações textuais, as quais foram negligenciadas durante a etapa de produção das respostas textuais: *"Tá lá no finalzinho do texto umas pistas... como você vai fazer... você vai reler o final do texto... e aí montar sua resposta..."*. Isso demonstra que no trabalho com a resposta inferencial a pergunta por si só não conduz ao estabelecimento de inferências; é preciso prestar atenção às perguntas referentes à etapa anterior da leitura – a etapa de localização de informações, como também aos auxílios dados ao aluno durante o processo da leitura.

Constatamos, também, que se a pergunta d) fosse colocada antes da pergunta c) o processo de inferenciação poderia ser facilitado, pois para que o aluno entenda o sentido da frase *"Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz"*, precisa antes entender o que significa no texto "uma pessoa vazia" – aspecto percebido pelo aluno L23 ao responder oralmente a pergunta c): *"Ah... tipo assim... uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem..."* e pelo professor, quando, no final do episódio 2, questiona: *"Vamos pensar juntos... o que é uma pessoa vazia?* . Desse modo, torna-se necessário prestar atenção para a ordem de apresentação das perguntas a serem oferecidas ao aluno, que segundo Menegassi (2010a) devem partir das perguntas de respostas textuais, para, então, se chegar às perguntas inferenciais e interpretativas.

Na sequência das respostas, observamos que, para a pergunta inferencial d), A27 apresentou como resposta: *"Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim."*. Podemos perceber que essa resposta desvia-se da definição de pessoa vazia que é discutida no texto: uma pessoa barulhenta, que fala demais, sem conteúdo, para uma definição de pessoa vazia como alguém que não sente amor pelos outros. Nos diálogos entre professor e alunos, registrados no episódio 2, essas definições não se tornam objeto de discussão e são facilmente acolhidas pelo professor, ao repetir aos demais o que L23 registrara como resposta: *"Então a L23 respondeu que ele aprendeu que uma pessoa vazia é aquela não tem amor carinho, consequentemente, não vai ser tratada bem..."*. Além do mais, verifica-se que a própria pergunta *"O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa 'vazia' pode ter?"* não deixa explícito se os defeitos devem ser apontados de acordo com o texto ou não.

Em razão das dificuldades apresentadas pelos alunos, constatamos que a preocupação com a produção de respostas completas, exigidas na produção das respostas textuais, deixa de existir. O professor se deteve exclusivamente nos aspectos da temática, deixando de explorar a estrutura composicional e o estilo do gênero Resposta. Sendo assim, os alunos passam a compor a resposta com estrutura abreviada, que não expõe a temática, mas somente os dados requisitados na pergunta, certamente refletindo também a sua prática escolar diária, no ensino regular, em que não se orienta a produção de respostas completas, mas somente a limitar-se a responder o que o professor pergunta.

A pergunta e) conduziu o aluno a produzir resposta interpretativa, a qual permite ao leitor ir além do que leu e produzir palavras próprias (MENEGASSI, 2010a). Notamos que a resposta do aluno *"Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos"* pouco avança em relação às respostas anteriores, reafirmando a percepção a respeito de carroça vazia, que se desvia daquela discutida no texto. Isso aconteceu porque o processo inferencial foi prejudicado por inferências enviesadas, isto é, inferências que se baseiam unicamente nas experiências vivenciais do leitor, desconsiderando-se o material textual que estabelece as pontes de sentido.

O episódio 3 explana como o professor conduziu a produção da resposta à pergunta e):

Episódio 3

Prof. – Na letra e) agora... eu quero saber... eu como pessoa... como aluno... como criança... como pré-adolescente que vocês são... o que eu posso fazer para não ser comparado com uma carroça vazia? Pra que as pessoas não fiquem dizendo pra mim: você parece uma carroça vazia... o que que eu posso fazer? O que eu tenho que ser? Como eu devo agir para não ser comparado com uma carroça?
L26 – Bom!
Prof. – Uma pessoa boa! O que é uma pessoa boa?
L26 – Inteligente!
Prof. – Inteligente! O que mais?
F8 – Tem que ter amor!
Prof. – Tem que ter amor... tratar as pessoas bem... com carinho... ok? Então aqui já juntamos vários elementos para dar essa resposta... e mais alguns que vocês também podem estar formulando...
(...)
Prof. – Aqui na escola nós vemos bastante carroça vazia?
L23 – Como tem, meu Deus! Muita boca suja
Prof. – E nós vamos ver depois o que nós podemos fazer pra essa carroça vazia diminuir esse barulho! É isso que eu quero aí!

Observa-se que o professor procura envolver o aluno na atividade, estimulando-o a apresentar uma resposta: *"O que é uma pessoa boa?; "O que mais?";* apresentando nova questão interpretativa: *"Aqui na escola nós vemos bastante carroça vazia?"*. No entanto, o texto é esquecido. Conforme Menegassi, as perguntas de resposta interpretativa "remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal. Contudo, não vale qualquer resposta. A produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores" (MENEGASSI, 2010a, p. 181) e ao material textual.

Após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o professor, ofereceu a última questão: *"Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto."*. Explicou aos alunos que, para respondê-la, seria preciso "... *pegar as informações que você já escreveu (...) então na letra f) você só vai reunir as informações anteriores (...) são coisas que você já escreveu (...) agora você vai juntar essas informações e vai montar um novo texto... só que com as informações que você já tem (...) eu não vou inventar mais nada... eu só vou reunir as informações..."*. Para que os alunos entendessem o objetivo dessa questão, apresentou o seguinte exemplo: *"se eu pegar a resposta da letra f) e sair no corredor... encontrar uma pessoa e ler a resposta pra ela... essa pessoa tem que conseguir entender o texto"*. Nota-se que a explicação e a exemplificação do professor seguem a metodologia defendida por Menegassi (2010a), objeto de discussão nas ações colaborativas, a qual orienta o trabalho com a "resposta-final" (RODRIGUES, 2013, p. 165), em que se reúnem em uma só resposta todas as informações apresentadas nas respostas anteriores. Observa-se, porém, que a questão formulada não deixa explícita essa pretensão, ao solicitar apenas que o aluno escreva o que entendeu do texto, com base nas respostas anteriores. Como a pergunta não foi construída adequadamente, o professor precisou repetir algumas vezes as explicações a respeito do que era preciso fazer como resposta, bem como orientar

individualmente os alunos na produção. Retomamos, para análise, as respostas às perguntas de leitura atribuídas por A27 e a resposta-final:

a) O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça.
b) O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.
c) Aprendeu que na vida existem pessoas que se paressem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras.
d) Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim.
e) Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos.

O pai e o filho estavam passeando e ouviram um barulho de uma carroça. O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.O filho aprendeu que na vida existem pessoas que se paressem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras. O filho comparou uma carroça com uma pessoua que não tem amor, fala mentiras e ofendem os amigos. Para não sermos como uma carroça vazia temos que ser carinhoso, ~~amoroso,~~ bondoso e não ofender os amigos.

Nota-se que o aluno segue as explicações do professor para a produção da resposta-final, portanto aproveita todas as respostas conferidas às perguntas de leitura e, a partir da justaposição, ordena-as em um novo texto. Assim, a resposta-final apresenta a afirmação inicial extraída do texto: *"O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça. O pai disse que era uma carroça vazia porque estava fazendo muito barulho"*; a explicação sobre essa afirmação: *"O filho aprendeu que uma carroça vazia que é igual a uma pessoa vazia. A pessoa vazia é muito barulhenta, fala demais, é grossa, que interrompe"* e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor: *"Para não ser comparada com uma carroça vazia tenho que ser uma pessoa boa, saber escutar e não ser grossa".* Para formar um todo significativo, o aluno necessitou fazer algumas adaptações linguísticas: explicitar o sujeito da primeira oração do terceiro período, reorganizar o terceiro período de modo a deixar clara a comparação trazida pelo texto, marcar seu posicionamento com o uso da primeira pessoa verbal ("sermos"; "temos"), eliminar palavras que expressam a mesma ideia ("amoroso"), dando mostras de um leitor em processo de construção autônoma.

Entendemos que essa estrutura trabalhada pelo professor tornou-se bastante eficaz para o contexto da SAALP, uma vez que rompe com o trabalho fragmentado de leitura em sala de aula, em que o aluno é convocado a responder várias perguntas, sem muitas vezes perceber a relação entre elas e sem conseguir reconstituir nele "a organização do pensamento realizado durante a leitura" (RODRIGUES, 2013, p.63).

Numa síntese a respeito do trabalho docente com o gênero Resposta em SAALP, chegamos às seguintes constatações:

- as perguntas elaboradas pelo professor exploraram as diferentes modalidades de resposta: resposta de temática textual, resposta de temática inferencial e resposta de temática interpretativa;
-as perguntas foram apresentadas numa sequenciação e ordenamento mais adequado à produção de sentidos, comparando-se com a situação anteriormente às ações colaborativas;
- as perguntas de resposta textual foram elaboradas de modo a auxiliar os alunos a realizar a a decodificação aliada à compreensão;
- algumas informações basilares para o avanço na compreensão leitora foram negligenciadas nesta etapa de leitura;
- nas orientações para a escrita das respostas textuais, o professor não discutiu com os alunos as informações do texto, detendo-se a explorar a forma completa de organização da resposta;

- a produção das respostas inferenciais só foi atingida pelo aluno A27 após o professor solicitar que eles retomassem as informações textuais, as quais foram negligenciadas durante a etapa de produção das respostas textuais;
- o professor demonstrou dificuldades em conduzir as discussões concernentes às respostas inferenciais, permitindo a construção de inferências enviesadas pelos alunos, que prejudicaram também o processo interpretativo;
- o processo interpretativo foi dificultado em razão das lacunas no decorrer da produção das respostas textuais e inferenciais;
- no trabalho com as respostas inferenciais e interpretativa, as orientações para a produção da resposta completa foram abandonadas. Sendo assim, os alunos passam a utilizar a estrutura abreviada, que não expõe a temática, mas somente os dados requisitados na pergunta;
- quanto a resposta-final, observou-se a má formulação do enunciado, ao não se deixar explícito que o aluno reunisse em uma só resposta todas as informações apresentadas nas respostas anteriores.

4. Considerações finais

Constatamos alterações no processo de ensino e de aprendizagem na SAALP, após o desenvolvimento das ações colaborativas, visto que o professor passou a considerar as etapas do processo de leitura e a fornecer auxílios aos alunos no processo de produção das respostas. Além disso, houve melhora no desempenho, por parte dos alunos, na produção das respostas textuais, inferenciais e interpretativas. Desse modo, os resultados das análises apontam alguns direcionamentos a serem dados para o trabalho com o gênero Resposta:

- por meio das perguntas, conduzir os alunos à produção de respostas textuais, inferenciais e interpretativas, atrelando-as às etapas do processamento da leitura;
- no trabalho de elaboração de resposta textual, exigir do aluno a compreensão da pergunta e um trabalho efetivo de interação com o texto;
- as perguntas que culminam em respostas textuais devem dirigir a atenção do aluno para os elementos fundamentais do texto, relacionados à temática;
-as informações textuais precisariam ser levantadas e discutidas com os alunos, de modo a possibilitar-lhes um diálogo mais aprofundado com o texto e réplicas mais ativas;
- no trabalho com a resposta inferencial é preciso prestar atenção às perguntas referentes à etapa anterior da leitura – a etapa de localização de informações, como também aos auxílios dados ao aluno durante o processo da leitura.
- solicitar a produção de respostas completas;
- no processo de produção das respostas, o professor precisa prestar auxílios aos alunos, quanto ao modo de se estruturar as respostas.

Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R.J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14. Acesso em 04 de abril de 2013.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília - MEC/SEF, 1998.

DURAN, G. R. *O gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *Anais...* Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino.* 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a. p.167-189.

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) *Leitura:* aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010b. p.35-59.

PRUPEST, F. M. V. Questão discursiva: espaço de produção da leitura e da escrita do gênero. *Educere et educare.* Cascavel, v. 2, n. 3, 2007. p. 165-181.

RODRIGUES, A. *Perguntas de leitura e construção de sentidos*: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf. Acesso em 20/11/2010.

SILVA, A. M. da. *O tema como constitutivo do gênero resposta interpretativa*: um estudo da responsividade**.** In: I CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários; 4º CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Estadual de Maringá-UEM, 2010. Disponível em: http://www.cielli.com.br/downloads/382.pdf. Acesso em 01/08/2013.

OS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO DE PROGRESSO, UM CAMINHO A PROGREDIR

Edna Carla Lima da Silva (UFRPE)
Eweton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE/UFPB)

RESUMO: O trabalho com a oralidade em sala de aula, embora seja muito discutido, continua sendo pouco abordado, isso acontece devido ao amplo espaço que a tradição escolar reserva à escrita. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007), os livros didáticos de língua portuguesa seguem o mesmo paradigma, ou seja, trabalham pouco ou de maneira insuficiente a oralidade. Sendo assim, o presente trabalho de pesquisa tem por objetivo analisar como tem sido realizado o trabalho com os gêneros textuais orais em uma das coleções de Livro Didático de Língua Portuguesa que foi escolhida para o triênio 2012-2014, pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, para o Ensino Médio. Destacamos que estudos sobre o livro didático são relevantes, pois é sabido que é um dos meios principais, e o mais acessível, pelo qual o aluno tem acesso a práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Embasamo-nos nos pressupostos teóricos de Marcuschi (2001), Dionísio e Marcuschi (2007), Brandão, Leal e Lima (2012) e no Guia de Livros Didáticos de língua portuguesa (2012); em seguida, fizemos um levantamento das atividades propostas pela coleção. Na análise realizada, percebemos que a coleção traz, os seguintes gêneros orais: debate regrado público, mesa-redonda, entrevista e seminário. Nas atividades, os autores fazem uma reflexão introdutória ao gênero e em seguida sugerem que o aluno ponha em prática, através da seção “Trabalhando o gênero", fazendo com que o aluno reflita sobre os usos da língua. A partir disso, podemos inferir que mesmo sendo de maneira resumida, a coleção analisada apresenta o trabalho com gêneros orais; dessa maneira, constatamos que existe uma mudança gradual e uma conscientização da importância desse trabalho, o que revela um progresso, ainda em curso, em relação ao que fora apontado anteriormente por Dionísio e Marcuschi (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Gêneros Textuais Orais; Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

O trabalho com a oralidade em sala de aula, embora seja muito discutido, continua sendo pouco abordado. Isso acontece devido ao amplo espaço que a tradição escolar reserva à escrita. Todavia, os parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendam que a escola proporcione o acesso e uso da linguagem em diversos gêneros, com intuito de formar indivíduos que terão a capacidade de se desenvolver linguisticamente em diferentes situações da vida pública, no sentido mais amplo do termo, ou seja, a escola deve proporcionar para os estudantes

diferentes situações de interlocução, mostrando que do mesmo modo que há contextos diferentes para sua escrita, há contextos diferentes para sua fala.

Levando em consideração a importância desse assunto, concordamos com Marcuschi, quando afirma que deve existir uma "consciência sistemática entre as relações de fala e escrita como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade, sendo ambas responsáveis pela formação cultural de um povo" (2001, p. 27).

Considerando essas reflexões, e sabendo que um dos recursos impressos mais mobilizados em sala de aula na disciplina de língua portuguesa é o livro didático, conforme afirma a Base Curricular Comum para rede pública do estado de Pernambuco, o presente trabalho tem como objetivo analisar como tem sido realizado o trabalho com a oralidade em uma das coleções de Livro Didático de Português (LDP), que foi adotada para o triênio 2012 – 2014, pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, para o Ensino Médio. Considerando que, para Marcuschi e Dionísio (2007), em geral os livros didáticos trabalham pouco ou de maneira inadequada a oralidade, iremos investigar se houve algum progresso e que tipo de abordagem é realizado pelos autores da coleção.

Inicialmente fizemos um levantamento teórico de autores que trabalhavam com essa temática (a oralidade no livro didático) e consultamos o guia do PNLD de 2012, pois nele constam os critérios estabelecidos para a escolha do livro e as resenhas dos livros propostos para o triênio 2012-2014; em seguida, fizemos um levantamento das atividades, envolvendo a oralidade, propostas pelos autores nos três volumes que compõe a coleção para, então, analisar o trabalho com o gênero oral trabalhado e a abordagem dada nas atividades.

Para iniciar a discussão, apresentaremos os suportes teóricos que embasaram a pesquisa. Em seguida, faremos uma exposição da análise realizada nos três volumes que compõe a coleção, e por fim, à luz dos suportes teóricos, traremos as considerações finais com a reflexão sobre os resultados obtidos.

O ensino do oral e o Livro Didático de Português

Os documentos oficiais que orientam à prática do professor de língua portuguesa contemplam a oralidade como eixo de ensino (somado à escrita, leitura e análise linguística). Nos PCN (1998, p.68-69), por exemplo, são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com a escuta e produção do texto oral:

> - Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento.
>
> - Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambigüidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.
>
> - Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc.

Considerando a realidade dos docentes no nosso país, muitas vezes os documentos oficiais terminam por não exercer seu papel (ou porque o professor não tem acesso, ou porque não tem o conhecimento prévio necessário para compreender o texto, ou porque não investe em formação continuada, etc.); ganhando espaço, nesse contexto, o livro didático, suporte em que o trabalho com a oralidade também se faz presente, mas muitas vezes de forma tímida, embora o PNLD contemple esse eixo de ensino (SILVA e MORI-DE-ANGELES, 2003).

Sabendo que, de acordo com o guia PNLD/ 2012 de língua portuguesa, cabe ao manual didático trabalhar com a prática e reflexão da língua e garantir a proficiência oral e escrita do aluno; e acreditando que o livro didático é um dos instrumentos mais acessíveis para os professores e alunos (BATISTA, 2003),

destacamos a importância do trabalho com a escrita e a oralidade no livro de língua portuguesa, tendo em vista o que está previsto nos PCNs (BRASIL, 1998).

Segundo o guia PNLD/2012:

> Apesar de ter-se constituído como tópico de orientações curriculares oficiais para o ensino médio há apenas uma década, aproximadamente, o trabalho com a oralidade está significativamente presente em ao menos quatro dos manuais e em um dos compêndios deste *Guia* (2012, p.20).

Isso significa que, mesmo sendo aconselhado pelos documentos oficiais, algumas coleções persistem em não fazer um trabalho adequado com o gênero textual oral; segundo o guia, nessas coleções a oralidade aparece como atividade-meio e não como atividade-fim, ou seja, alguns autores compreendem que a competência oral já é plenamente estabelecida, e se restringem a seções de "conversas com os colegas" e "expor sua opinião", o que não deixa de ser importante, mas não relevante no que diz respeito aos gêneros que deveriam ser abordados para o desenvolvimento da competência oral como, por exemplo, os gêneros orais de esfera pública e formal. Marcuschi (2001), afirma que raramente os livros didáticos dedicam mais de 2% do seu conteúdo para o estudo da fala.

Para o autor, os autores de manuais didáticos não apresentam uma proposta que assegura um bom trabalho com o estudo da fala; segundo o lingüista, "a visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre a fala escrita" (2001, p.20); por isso, é necessário, além de trabalhar o gênero oral, fazer a correlação entre as duas modalidades. É o que afirmam também Fávero, Andrade e Aquino: "o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis" (2003, p.13).

Isso significa que o LDP, um dos materiais mais presentes nas salas de aula, deve trazer em sua proposta a reflexão sobre a língua e o estudo da fala correlacionado com a escrita, com o intuito de preparar o aluno para se expressar oralmente de forma adequada à qualquer situação de interlocução.

Análise dos Livros Didáticos de Português

O estudo em pauta envolveu a coleção Português Linguagens; essa coleção foi indicada pelo PNLD/ 2012, é composta por três volumes que correspondem aos três anos do Ensino Médio; cada volume é composto por quatro unidades, cada unidade tem em média 10 capítulos que se dividem em literatura e gramática.

Conforme discutido anteriormente, o trabalho com os gêneros textuais pertencentes à modalidade oral da língua é de grande relevância para a formação do usuário competente de língua, ou seja, aquele capaz de interagir em situações diversificadas, fazendo escolhas linguístico-discusivas adequadas.

Dentre as recomendações presentes nos PCNs, temos a de que, dentre os gêneros orais a serem trabalhados, é necessário que seja dado atenção, sobretudo, aos formais uma vez que os mais frequentes ao cotidiano dos alunos como, por exemplo, a conversação casual, eles já dominam, pois já chegam à escola falando.

A coleção analisada, por ser destinada a discentes do Ensino Médio, parte do pressuposto de que seu público-alvo passou uma jornada escolar, mas que devem ser contemplados gêneros que, inclusive, fazem parte da rotina da escola e que, portanto, os alunos já devem ter vivenciado em algum momento ao longo de sua vida educativa.

Para melhor organização do trabalho dividiremos a análise em três seções cada seção será atribuída a um volume da coleção.

Volume 1

Os gêneros "seminário" e "debate" são focos, dentre outros, de propostas didáticas na coleção. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com gêneros dessa natureza é importante uma vez que "fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual" (2004, p.216).

Apesar do seminário, por exemplo, ser bastante frequente na escola, a reflexão sistemática sobre o gênero permite que o aluno passe a entendê-lo mais apropriadamente tanto do ponto de vista estrutural quanto funcional.

A proposta do material em análise configura-se como um avanço na sistematização da reflexão sobre o seminário, embora algumas questões ainda sejam passíveis de discussão.

Interessante destacar que os autores chamam a atenção dos alunos para o fato do gênero pertencer a domínio relacionado à produção de conhecimentos. Nesse caso, a funcionalidade do gênero é posta em cheque logo nas primeiras linhas do capítulo 8 da Unidade III, cujo título é "O seminário". Deixar claro, então, que o gênero é utilizado para socializar pesquisas é uma primeira preocupação: "nos meios escolares, científicos e técnicos, são comuns situações em que uma pessoa ou um grupo de pessoas desenvolvem uma pesquisa e apresentam resultados a um público" [p.234]. Acreditamos que essa escolha seja válida, pois o trabalho com gêneros textuais não devem ficar restrito a questões estruturais. A associação de saberes sobre estrutura e funcionalidade é o que permitirá ao usuário da língua interagir adequadamente.

Em seguida, os autores se focam no planejamento. Essa etapa para a produção textual fará com que os alunos "despertem" para o fato de que se trata de um gênero que demanda uma série de preparativos antecedentes ao momento de apresentação. Destacamos como ponto forte dessa etapa os seguintes fragmentos:

> Pesquisar em bibliotecas, na Internet e em locadoras quais livros, jornais, revistas especialistas, enciclopédias, vídeos, etc. poderão servir de fontes de informação sobre o tema.

> Selecionar e organizar as informações, tendo em vista os passos da exposição: [...] * quais exemplos ou apoios (gráficos, dados estatísticos) serão utilizados para fundamentar a exposição; * que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, retroprojetor, *datashow*, microfone, etc.) serão necessários [p.234].

O primeiro excerto contempla o processo de pesquisa que não se restringe apenas à Internet. Nos últimos anos, é sabido que as novas tecnologias e o aceso à internet têm sido praticamente única fonte de pesquisa. Nossa experiência ao atuar na Educação Básica evidencia isso. No entanto, é importante que os alunos entendam que pesquisa não é apenas "copiar e colar" informações prontas e disponíveis na rede. Entrevistar, ler livros, assistir filmes, ler jornais e revistas, observar situações, fazer experimentos, também são fontes importantes para a construção de conhecimentos em uma pesquisa.

O segundo fragmento está focado na organização das informações e como elas serão apresentadas para a audiência. Essa orientação permite que o aluno planeje como utilizará recursos que o ajudarão (a sua memória, por exemplo) e ajudarão ao público (visualização de dados). É uma forma de evitar que os alunos se esforcem para decorar falas e se preocupem mais com a clareza da exposição que poderá contar com suportes diversos.

Em relação ao momento de apresentação, os autores apontam o controle do tempo. Sabemos que essa orientação é muito válida uma vez que expor ideias em tempo controlado é uma dificuldade que observamos, inclusive, no Ensino Superior, em apresentações de eventos, etc. Por outro lado, apesar da administração do tempo ocorrer no momento da apresentação, acreditamos que essa orientação deva ser dada já no tópico do planejamento, pois muitas vezes a dificuldade em atender às demandas de tempo está relacionada ao fato de serem selecionadas informações além ou aquém do que o tempo real de apresentação permitirá.

Quanto à postura do apresentador, o livro didático reforça a relevância de algumas estratégias como: "não ficar de costas para a plateia" [p.235], "a fala do apresentador deve ser alta, clara e bem-articulada" [p.235] e "no seminário, predomina a variedade padrão da língua, embora possa haver maior ou menor grau de formalismo, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores" [p.236]. Apesar de serem informações básicas, sabemos que elas orientações importantes para que os alunos possam se observar de forma consciente.

Outra orientação dada pelos autores está relacionada à apresentação de um seminário em grupo. Trabalhar em grupo é um desafio para todos, inclusive para os alunos do Ensino Médio. As orientações dadas têm a finalidade de estimular a participação de todos os integrantes, mesmo que os papeis e as

funções no momento da apresentação sejam distintas (“o grupo todo deve se ‘especializar’ no assunto em foco” [p.236].

No momento posterior [p.237-240], já se tendo refletido sobre o seminário, temos uma proposta de produção que parte da leitura de vários textos. Além dos disponibilizados, os autores trazem algumas indicações de revistas, livros e sites, o que não impede que os alunos busquem outras ainda outras fontes. A proposta de produção oral é pertinente e bem relacionada com o que foi discutido anteriormente.

No final do capítulo, há um quadro com critérios para a avaliação. Consideramos que a etapa de avaliação é crucial para verificar a aprendizagem e redirecionar práticas docentes. Entretanto, destacamos que os critérios presentes no quadro só contemplam algumas das questões importantes como posicionamento do apresentador, fala e voz, linguagem, olhar e tempo. Questionamos-nos porque não contemplar critérios como levantamento e organização das informações, uso dos recursos de apoio e do roteiro, postura diante de fatos não previstos, vivência do trabalho em grupo, entendimento e participação da audiência. Além disso, acreditamos ser válida ainda uma proposta de autoavaliação uma vez que o aluno é também responsável por seu processo de aprendizagem.

No capítulo 2 da Unidade IV, temos a proposta de trabalho com o gênero debate. A discussão é introduzida a partir reflexão de que temos necessidade de defendermos ideias em situações cotidianas. Entretanto, em alguns momentos, são realizados em espaços e em momentos predeterminados confrontos de pontos de vistas, sendo, então, o debate um gênero que se volta para essa finalidade.

Diferentemente da estratégia utilizada para o seminário, em que o aluno faz a leitura de um texto escrito pelos autores sobre o gênero, no debate temos uma transcrição de um debate para que o aluno leia e, em seguida, responda a algumas questões.

A partir dessas questões, o gênero vai sendo apresentado ao passo que o aluno, a partir da sua leitura e de sua observação sobre o gênero, vai levantando hipóteses. Encontramos ao longo das 10 questões, reflexões sobre os papeis dos envolvidos (debatedores e moderador), a divergência de opiniões, a identificação de argumentos e contra-argumentos, a retomada de falas, exemplos de marcadores linguísticos que expressam pontos de vista, o nível da linguagem, o público-alvo do debate e seu suporte.

Encontramos ainda um box, cujo título é “debater: crescer com o outro”, que objetiva destacar que debate não é briga. Além disso, entendemos que esse box faz o aluno perceber que mudar de opinião é possível e que debates são sempre enriquecedores.

Após a atividade, é chegado o momento da proposta de produção. A partir da leitura de outro texto, os alunos devem defender pontos de vistas sobre uma questão relacionada, lançada pelos autores da coleção. Há um quadro de orientação sobre questões relacionadas à preparação da sala, ao moderador, ao tempo, a procedimentos (como, por exemplo, respeitar regras, não levar as discussões para terreno pessoal, etc.), ao uso da língua e à expressão (olhar, tom de voz, etc.).

Embora este capítulo intitulado “debate regrado público” seja breve [p.270-275], acreditamos que o gênero é abordado de forma reflexiva. É necessário, entretanto, que o professor observe se há necessidade de dar continuidade à reflexão e apresente variados debates regrados para os alunos.

Volume 2

Nesse volume, no capítulo 5 da unidade III, temos a entrevista como foco do trabalho com o gênero oral; para iniciar, os autores trazem uma reflexão introdutória sobre vários tipos de entrevista, “existem vários tipos de entrevista, entrevista de emprego, entrevista médica, entrevista jornalística” [p.286], em seguida explica qual é o papel do entrevistador e o entrevistado; após essas reflexões, é apresentado uma entrevista jornalística e um exercício, nele há indagações sobre algumas peculiaridades do gênero, como público alvo e linguagem utilizada.

Para Milanez (1992), o gênero entrevista é um excelente instrumento para desenvolvimento da modalidade oral, ou seja, ao utilizar esse gênero como exercício o aluno reflete e utiliza a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral, atentando para os recursos e desenvolvimento das aptidões linguísticas que esse gênero proporciona.

No exercício de interpretação da entrevista, os autores fazem o seguinte questionamento:

> Observe a linguagem empregada pelos entrevistados e pelo entrevistador.
>
> a) Que variedade linguística foi empregada por eles?
>
> b) Que forma de tratamento foi usada pelo entrevistador para dirigir-se ao entrevistado?
>
> c) O tratamento usado na entrevista confere maior ou menor formalidade à interação entre entrevistador e entrevistado? [p. 289].

Esse exercício faz com que o aluno reflita sobre a variação utilizada; segundo Dolz e Schneuwly (2004), contrariamente a uma conversa comum, a entrevista apresenta um caráter estruturado e formal cujo objetivo é satisfazer as expectativas do destinatário.

Na página seguinte, na seção "produzindo a entrevista", os autores trazem como proposta a realização de uma entrevista; a ideia é que depois de transcrita, a entrevista seja publicada no jornal mural da turma. O tópico preparando a entrevista e entrevistando traz as etapas a serem seguidas para a realização da entrevista "faça um roteiro de perguntas, leve um gravador, apresentem uma pergunta de cada vez". No tópico seguinte, "transcrevendo a entrevista", os autores orientam a transcrição. Observamos detalhes importantes na orientação:

> Escrevam uma introdução, apresentando o entrevistado e o assunto da entrevista
>
> Reproduzam o diálogo mantendo a linguagem empregada pelo entrevistado, mas evitando as marcas da linguagem oral.
>
> Façam um rascunho e passem a entrevista a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie sua entrevista. Refaçam o texto, se necessário. [p. 290].

O boxe que os autores se referem à avaliação, "Avalie sua entrevista", é composto de mais dicas para a entrevista que será impressa: "verifiquem se a linguagem empregada está adequada ao perfil dos leitores e ao gênero textual" [p. 290]. Para Marcuschi, esse tipo de atividade de transcrição e retextualização "é um modelo que permite analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação" (2001, p.46).

Verificamos que, apesar de não ser muito longa a discussão sobre o gênero entrevista, os autores trouxeram reflexões pertinentes sobre a oralidade, correlacionado-as, muitas vezes, com a escrita.

Volume 3

Nesse volume, no capítulo 2 da unidade III, cujo título é "o debate regrado público: estratégias de contra-argumentação", para iniciar a seção "trabalhando o gênero", os autores trazem a síntese de um debate realizado por um educador, um sociólogo e um economista, que debatem o tema "Por que a escola é chata?" [p.258]; em seguida há um exercício de interpretação da síntese, nele os autores chamam a atenção do aluno para as seguintes questões: "Entre os três debatedores, Gilson Schwartz é o que apresenta uma posição diferente. Em sua fala, rebate os argumentos de Gilberto Dimenstein. Para isso apresenta contra-argumentos" [p. 260]; após esse exercício os autores apresentam o tópico "estratégias de contra-argumentação":

> Tente descobrir incoerências ou contradições nos argumentos do adversário (...) se as afirmações do adversário são generalizantes, demonstre, com um ou mais exemplos de casos, ou situações particulares que o argumento do adversário é inconsistente (...) examine o valor das palavras empregadas (...) [p. 260]

Em seguida, os autores trazem a proposta da realização do debate regrado público; para tanto, trazem os princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático.

> Elejam um moderador e previamente estabeleçam as regras do debate: formas de inscrição, tempo total do debate, tempo de cada debatedor, direito de réplica e tréplica, etc. Para tal, levem em conta s orientações quanto à preparação da sala, à postura do moderador, ao tempo, à postura, expressão e relacionamento dos debatedores.
>
> Use a variedade padrão, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes.
>
> Evite o uso reiterado de palavras e expressões como né? Tipo assim, etc., pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes.
>
> Faça referência à fala do outro, Conforme disse fulano... discordo em parte de fulano... [p. 262].

Observamos que os autores se preocupam em instrumentalizar bem o estudante em relação ao gênero proposto, trazendo as reflexões pertinentes para o uso da fala. Em relação ao gênero, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p.248 e 249) afirmam que:

> O debate coloca em jogo: capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

Após a apresentação de todas as características do gênero os autores partem para um texto sobre a eutanásia, para que os alunos conheçam sobre o tema que será debatido, e trazem como sugestão a avaliação do debate, quanto à linguagem, ao desempenho dos participantes e às estratégias de contra-argumentação [p. 264].

Considerações finais

Verificamos que os gêneros abordados atendem o que é prescrito pelo PNLD e que, mesmo não sendo ainda em igual proporção aos gêneros escritos (nem acreditamos que isso seja uma meta), o trabalho com a oralidade se demonstra bem articulado, com atividades que exigem do estudante um retorno do que foi discutido em cada gênero. Através de propostas de atividades e de projetos, os gêneros são bem caracterizados.

Existe em todos os gêneros analisados na coleção uma preocupação de correlacionar a escrita com a oralidade, fazendo com que o aluno perceba as afinidades entre as modalidades, embora não incentivem uma análise dessa relação.

Sendo assim, podemos concluir que a oralidade vai ganhando espaço e qualidade nos LDP e que, gradativamente, a dicotomia entre fala e escrita vai perdendo espaço. O profissional que faz a escolha do material a ser utilizado em sala de aula deve ficar atento às propostas dos LDP e verificar se o livro que deseja adotar leva em consideração todos os eixos de ensino de língua portuguesa, principalmente a oralidade, que é um dos eixos historicamente menos contemplado.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 529-575.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2012:** Língua Portuguesa / Ministério da Educação. – Brasília, MEC: 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 248.

GOIS, Siane; LEAL, Telma Ferraz. (orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARCUSCHI, L, A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada"**. In. DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. P. 19-32.

_____. **Da fala para escrita. Atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama Editoral, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997], 2004.

SILVA, Paulo Mendes da, e MORI-DE-ANGELIS, Cristiane. Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: R. Rojo; A. A. Batista (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABORDAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS E REORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)

1. **Introdução**

Em sua relação com o outro e com o mundo, duas são as principais preocupações que o ser humano apresenta: conhecer e comunicar. A primeira diz respeito à necessidade de apreensão de tudo quanto se ache ao seu redor, sobre o que deseja obter informações das mais diferentes naturezas, para que, tomando consciência da existência dos seres e das coisas, bem como da maneira de relacionar-se com eles, possa, por meio desse saber, dominar o ambiente, no sentido de melhor poder interagir e autodefender-se. A conhecida curiosidade infantil constitui etapa inicial de satisfação dessa necessidade, que, na verdade, se processa ao longo da vida, podendo variar de intensidade de indivíduo para indivíduo. Quanto à segunda, etimologicamente remete a "pôr em comum", e, em sentido restrito, corresponde à troca de mensagens ou de informações entre os seres humanos. Reafirmando Aristóteles, o homem é um ser social; não nasceu, portanto, para viver sozinho, e é justamente esse caráter gregário por excelência que determina a necessidade de relacionar-se com o outro, compartilhando conhecimentos.

Para que seus propósitos, tanto na área do conhecer quanto na do comunicar, sejam atingidos, o ser humano utiliza um instrumento específico para o estabelecimento das relações: a linguagem, "... capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica..." (DUBOIS, 1978, p.387).

A ligação ser humano - língua - mundo de imediato traz à mente Drummond (1974), segundo o qual "Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. (...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos ...". Sem qualquer pretensão de contradizer as palavras do poeta, julgamos pertinente revê-las e, então, considerar que entre discursos das mais diferentes naturezas nos estabelecemos socialmente, cumprindo cada um deles um papel específico no meio sociocultural onde circulam.

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2000, p.279).

As constantes e variadas formas de utilização da língua como instrumento de realização efetiva de práticas sociais evidenciam o seu papel como elemento de interação entre

os membros de uma dada comunidade. Nesse intercâmbio social, cada enunciado produzido apresenta marcas que visam a garantir a realização do propósito a ele destinado. A sociedade reconhece, por meio de determinadas especificidades, a finalidade das produções verbais que abriga. No dizer de Bakhtin (2000), tal reconhecimento decorre de três elementos importantes: o conteúdo temático; a escolha adequada dos elementos linguísticos que melhor respondam ao papel destinado, envolvendo recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; a construção composicional. Juntos compõem um todo que vai corresponder diretamente às peculiaridades das já referidas esferas sociais.

Portanto, a língua garante que, no âmbito social, cada atividade possa representar-se por meio de um conjunto rico, variado e relativamente estável de enunciados, que passaram a ser denominados gêneros textuais. A novidade da concepção bakhtiniana está no fato de os diferentes gêneros serem definidos por critérios que extrapolam o universo linguístico, uma vez que as condições e as finalidades específicas de uso se mostram igualmente importantes. A relativa estabilidade dos diferentes construtos, por sua vez, decorre da própria atividade humana: o desejo de conhecer, de ampliar seu universo leva o ser humano a novas descobertas e invenções que acabam por acarretar mudanças na ordem social. Assim, alterações na rede social de relações tendem a implicar o estabelecimento de novas esferas que certamente irão apresentar enunciados próprios de representação, o que, por sua vez, poderá acarretar o desaparecimento ou não de algum(ns) outro(s) já existente(s).

O emprego do termo "gêneros", em um primeiro momento, pode associar-se a outras áreas, tais como os gêneros retóricos, cujos estudos privilegiaram a natureza verbal do enunciado; os gêneros literários, que focavam o aspecto artístico-literário, e os gêneros do discurso cotidiano, que colocavam em evidência a especificidade do discurso oral. No conceito em questão, porém, a relação estabelecida entre o uso da língua e as práticas sociais leva em conta enunciados até então não incluídos nos estudos relativos à criação verbal. Desse modo, amplia-se o leque a ser considerado e nele estão presentes, por exemplo, cartas de diferentes naturezas, conversas espontâneas, documentos oficiais, receitas culinárias, debates públicos, entre outros.

Na condição de práticas sócio-históricas, os gêneros textuais são fenômenos diretamente vinculados à vida social e cultural por meio dos quais se estabilizam as atividades comunicativas cotidianas.

> Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (...) numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase de denominada *cultura eletrônica* (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI *apud* DIONISIO et al, 2005, p.19).

Embora sejam maleáveis, dinâmicos, plásticos, dada a natureza sociopragmática que apresentam, é possível determiná-los, de um lado, pelas suas funções cognitivas, comunicativas

e institucionais; de outro, pelos traços linguísticos e estruturais. Em alguns casos, as formas determinam o gênero; em outros, serão as funções.

O presente artigo tem como foco o papel do texto como elemento de interação social, mais especificamente aqueles pertencentes aos chamados gêneros orais, utilizados adequadamente em consonância com as situações sociais nas quais deles se faz uso, no sentido de atender eficientemente ao papel que a eles destina cada uma das práticas.

Se objetivo da Educação Básica é aproximar o aluno do mundo em que ele vive, não só lhe dando condições de interagir com esse mundo, mas também lhe desenvolvendo a capacidade de, pelo domínio da linguagem, adaptar-se a diferentes situações futuras, a relação língua-vida, além de essencial, é estreita e recíproca. Portanto, o trabalho com os diferentes gêneros tanto atende às necessidades primeiras do ensino, quanto se apresenta como esclarecedor de dúvidas que ainda persistem em relação ao ensino da língua portuguesa: o trabalho com a língua viva, em situação real de uso. Dentro dessa perspectiva de abordagem, não é possível deixar de considerar o trabalho com os gêneros orais e suas respectivas situações comunicativas. Ainda que avanços venham ocorrendo ao longo dos últimos tempos, é ainda possível perceber a necessidade de intensificar o trabalho com a oralidade na sala de aula, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A experiência docente em turmas de Ensino Médio faz com que nosso olhar, na presente comunicação, recaia sobre as práticas escolares nesse nível de ensino, levando em conta também a maneira como o livro didático tem efetivamente auxiliado, ou não, o professor no desenvolvimento de atividades com os gêneros orais.

2. Gêneros textuais e ensino

Considerada devidamente a condição social básica do ser humano, a de viver cotidianamente entre textos das mais diferentes naturezas e, por isso mesmo, sabendo interagir com cada um deles, ora na posição de enunciador, ora na de enunciatário, torna-se imprescindível que o professor aproxime sua sala de aula, de forma natural e frequente, do dia a dia, fazendo dela um simulacro do mundo real, no qual a Língua Portuguesa funciona como instrumento fundamental na promoção do intercâmbio do eu com o outro. Tal procedimento, sem dúvida, possibilitará ao aluno melhores condições de desenvolver-se em termos de expressão verbal.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999, p.47), entre as competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, encontra-se a "contextualização sociocultural", que pressupõe o desenvolvimento das seguintes habilidades:

> • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
>
> • Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

A passagem destacada mais do que avaliza o caráter sociointeracionista da linguagem verbal, falada ou escrita. Tal postura implica uma metodologia que estabeleça a participação ativa do aluno no processo, o qual terá como foco central o texto, como já anteriormente referido.

> ... O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural único em cada contexto (...) O homem visto como um texto que constrói textos. (PCN, 1999, p.38)

Se, como já demonstrado, a gama de textos que circulam no meio social é numerosa e estes se manifestam sempre em algum gênero, ter o aluno conhecimento amplo de como, na prática, se dá o funcionamento dos gêneros textuais é importante e necessário, tanto para a compreensão quanto para a produção, dado o que se apresentou anteriormente como finalidade maior do estudo da Língua Portuguesa,

O trabalho com gêneros textuais, não resta dúvida, constitui condição propícia para que o aluno lide com a língua, em seus mais diversos usos no dia a dia. Diferente daquilo que, em um primeiro momento, se pode pensar, os aspectos gramaticais não perdem sua importância; ao contrário, tal conhecimento vai continuar preservado e valorizado. Muda-se, apenas, o propósito do domínio desse conteúdo; torna-se ele fonte de escolhas para o uso adequado, levando em conta a natureza social da produção oral e escrita, bem como a maior ou menor liberdade formal de que dispõe o enunciador na situação de produção. Nada do que se expressa linguisticamente deixará de ser adequado a algum gênero. Não é excessivo, pois, reafirmar que aquilo a que visa o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica é a produção de textos, e não os enunciados soltos, descontextualizados, desvinculados da realidade.

Brait (2005, p.157), trabalhando com alguns conceitos-chave de Bakhtin, destaca que este "afirma a importância do contexto comunicativo para a assimilação do repertório de que se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem" , uma vez que os gêneros textuais não são formas comunicativas apre(e)ndidas em manuais, mas na interação social. Destaca a autora uma passagem do teórico em questão a qual claramente demonstra a distância existente entre o estudo linguístico tradicionalmente desenvolvido e aquele pretendido e defendido pelos PCN:

> ... A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam.
> (BAKHTIN, 2000, p.301 *apud* BRAIT, 2005, p.157)

Assim, se "... Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados..." (BAKHTIN, 2000, p.301) e se "... Os gêneros (...) organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais..." (BAKHTIN, 2000, p.301), o mais adequado é ensinar o aluno a colocar o instrumento da expressão a serviço da situação discursiva. A aprendizagem do falar, de que trata a passagem destacada, atinge também o escrever, atribuindo a este os mesmos princípios, consideradas as complexidades envolvidas.

Para tanto, é necessário que o professor possibilite ao estudante o contato com diferentes gêneros, no sentido de que o torne capaz de perceber semelhanças e diferenças entre as diversas produções; ou seja, desenvolver um polilinguismo fundamental. Do mesmo modo que não se pode pensar em gêneros textuais ideais para serem trabalhados em sala de aula, nenhum deles deve, também, ser excluído. Levando em conta, portanto, o vasto conjunto

disponível, um procedimento adequado será o professor fazer uma espécie de escalonamento na apresentação dos gêneros, num grau progressivo de dificuldade, partindo daqueles mais próximos da realidade do aluno para os mais distantes.

Retomando a questão do polilinguismo e as especificidades dos enunciados, uma didática de Língua Portuguesa que se apoie nos gêneros textuais exige do professor procedimentos adequados ao propósito em vista. No tocante à relação entre situação comunicativa e registro linguístico, vários fatores interferem na escolha da forma mais adequada. Segundo Oliveira (2000), "... Além do grau de formalidade (...), o *status* dos interlocutores, o local, o assunto, o gênero textual (...), a modalidade escrita ou oral e a natureza monolocutiva ou interlocutiva, privada ou pública etc. da comunicação...". O gênero, portanto, define o registro e, para o autor, "o que é virtude num gênero textual pode ser defeito em outro". Assim,

> ... Há gêneros em que a obediência à gramática normativa é contraindicada, há outros em que ela é 'facultativa', dependendo da situação comunicativa concreta em que o texto é produzido e do projeto de comunicação de quem o produz e outros ainda em que ela é 'obrigatória'..."(OLIVEIRA, 2004, p.191)

Há, portanto, condições específicas que determinam o maior, ou menor, rigor no uso do registro linguístico padrão, tanto nos gêneros escritos quanto nos gêneros orais.

3. A oralidade como prática social

De acordo com os PCN da Educação Básica, entre os objetivos do ensino da Língua Portuguesa está a necessidade de desenvolver no aluno sua capacidade discursiva. Entendendo-se o discurso como instrumento de interação verbal oral e escrita, não é possível deixar de levar em conta atividades que tenham na linguagem oral sua forma de expressão.

Apesar do grande número de estudos publicados, bem como a realização de eventos acadêmicos em que aspectos ligados à oralidade venham recebendo especial atenção, ainda não é muito significativo o trabalho com a língua oral no dia a dia da sala de aula. Segundo Marcuschi (2001), ainda que a fala seja mais frequente do que a escrita no cotidiano, a escola, na maior parte das vezes, dá mais espaço à escrita. Tal postura justifica-se na concepção de ensino de língua materna presente no discurso escolar: o maior prestígio social da escrita em detrimento da fala, uma vez que a escrita é adquirida por meio da intervenção da escola, enquanto a fala resulta da convivência social cotidiana. Assim, acredita-se ser mais importante desenvolver no aluno algo que ele ainda não domina do que reforçar um conhecimento já trazido do ambiente externo.

Diante de tal situação, uma questão de pronto se evidencia: seria correto afirmar que o fato de o aluno ser falante nativo de Língua Portuguesa implica interagir de maneira proficiente na modalidade oral, nas diferentes situações comunicativas ante as quais se coloca ou pode vir a colocar-se? Evidentemente que não! De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p.82), "... é possível ensinar [o aluno] (...) a expressar-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares...". Assim, é necessário ao professor efetivamente interiorizar o pensamento dos autores em questão e desenvolver em seus alunos a prática da expressão oral, caminhando, de início, por situações simples, até chegar às mais complexas.

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos e está relacionada a um número considerável de gêneros textuais. Na antiguidade, o valor da língua oral era

sagrado, uma vez que encobria e preservava segredos religiosos, de Estado e de guerra. Além disso, em muitas regiões do mundo habitadas por seres humanos que desconhecem expressão escrita, a tradição oral é a fonte da memória de comunicação com o passado. Há ainda fontes históricas, culturais e literárias antigas que, apesar de estarem circunscritas a regiões nas quais existe a produção escrita, são transmitidas oralmente. Ong (*apud* CARDOSO, 2000) usa o conceito de cultura oral primária para as culturas orais sem escrita, a fim de diferenciá-las das culturas de oralidade secundária, cuja expressão aparece sustentada pela escrita e outras tecnologias. Na oralidade primária, ritmos e imagens serviam de recurso mnemônico para o homem saber de cor os fatos e as experiências memoráveis de seu grupo cultural. A memória oral do oriente e ocidente, infelizmente, perdeu o ritmo e as rimas próprios em muitos gêneros, que acabaram sendo modificados ou esquecidos, tais como epopeias, coros de dramaturgia clássica, jogos e folguedos populares, e mitos.

Os gêneros orais acima referidos fazem parte do grupo que Bakhtin (2000) denomina gêneros primários, ou seja, aqueles que estão relacionados aos contextos imediatos de produção, às situações familiares, cotidianas. A origem das narrativas populares encontra-se em tradições orais de circulação, nas quais o contador de histórias, apesar de não saber ler, dominava a técnica de contação. A tradição cultural de contar e ouvir histórias toma novo rumo com o desenvolvimento industrial do século XVII, e o novo homem, fundado nesse momento histórico, mais pragmático, racional e individualista. O fortalecimento da escrita propiciou o acúmulo de conhecimento organizado, mas comprometeu o cunho participativo da forma de transmissão do conhecimento da tradição oral.

Alguns gêneros orais nos põem em contato com aspectos da língua materna de forma lúdica. Assim, os trava-línguas ou jogos de palavras funcionam como estratégias utilizadas para ativar a intuição linguística dos alunos, dado que, segundo Calvet (2011), esses exercícios baseiam-se em análise que não tem como origem o experimento de algum linguista ou de um saber livresco, mas da tradição. Assim, gêneros como canto, narrativa, boato, fábula, lenda, "causos", adágios, fórmulas de origem mágica, jogos sensoriais, adivinhações devem ser tanto resgatados quanto didaticamente utilizados.

Por isso, estimular a prática da oralidade é tão importante. Toda comunidade possui tradições orais constituídas por conceitos relacionados com atitudes, comportamentos, experiências e ideias, e, por isso mesmo, fazer uso desse material na prática docente é fundamental. De acordo com Reyzábal (1999), iniciar os alunos na palavra falada, seus ritmos e tons, facilita a aquisição e o desenvolvimento da motricidade, fantasia, além de ajudá-los a exercitar a memória, desenvolver a estruturação do pensamento e desfrutar esteticamente daquilo que ouvem e entendem.

Saber expressar oralmente aquilo que se deseja de forma a fazer-se entender por seu(s) interlocutor (es) constitui um exercício importante com o propósito de dominar o discurso que se começa a esboçar no uso que cada um faz da língua. Do mesmo modo, não é possível desconsiderar a capacidade de saber ouvir, concentrar a atenção na palavra do outro, esperar a vez para falar, organizar as ideias, dominando o impulso de falar concomitantemente e evitando ruídos na comunicação.

4. O lugar da oralidade na sala de aula

Os gêneros orais, mais que instrumentos de interação social, não só constituem a base do binômio ensino-aprendizagem como também fundam, na sala de aula, uma prática de linguagem voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

No caso específico das atividades com gêneros orais, chama a atenção o fato de que o

ato de falar é sempre motivado, sempre tem uma função. Ao lado da fala espontânea dos alunos entre si, em que o único propósito é a troca de ideias, sem a participação do professor, revela-se importante que, em outras situações com objetivos diferentes, voltadas para resultados mais específicos, o professor aja como mediador, impulsionando os alunos a querer fazê-lo. Em uma turma em que, no desenrolar das aulas, o silêncio é a postura que o professor impõe a seus alunos, que recebem passivamente as informações trazidas ou também passivamente copiam do quadro aquilo que foi escrito, de uma hora para outra não vão se sentir confiantes para realizar atividades nas quais a fala seja o meio de expressão devido.

O trabalho com a oralidade na sala de aula relaciona-se ao estabelecimento de algumas condições, no dizer de Milanez (2003) e Ramos (2002). A primeira delas é levar em conta a determinação de objetivos para a prática realizada. Para que as atividades não se tornem vazias de sentido, é necessário que tanto professor quanto aluno tenham consciência do porquê da realização de cada uma delas.

Ainda que a modalidade oral da Língua Portuguesa constitua o instrumento mais utilizado no processo comunicativo-interacional humano e o aluno, ao chegar à escola, tenha desenvolvidas habilidades básicas de falar e ouvir, pode-se garantir que ainda não domina essa expressão oral como instrumento de uso em todas as situações sociais em que ela se faça necessária. Cabe, assim, à escola em geral, e às aulas de Língua Portuguesa em particular, promover atividades sistemáticas que visem ao desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais em contextos menos, ou mais, formais, dos quais o aluno vai participar quando estiver fora do convívio familiar.

A segunda delas é considerar as especificidades da língua falada em relação à escrita. A oralização da escrita, com atividades como leitura em voz alta e declamação de poemas, por exemplo, pode fazer com que o aluno acredite que só se fala a partir da escrita, condicionando, desse modo, o uso adequado da fala ao uso correto da escrita, tendo como referente o registro da língua padrão.

A terceira envolve considerar a variedade de gêneros de produção oral e suas respectivas intenções comunicativas. Desse modo, o uso do registro informal, semiformal e formal estará condicionado à situação em que se encontre o usuário. Não é possível, portanto, falar-se em norma, mas em um conjunto de normas distintas que caracteriza o falar em diferentes usos.

Conclui-se, pois, que a oralidade não constitui um espaço de "vale-tudo" linguístico: o uso do registro da língua sempre irá corresponder ao gênero textual, que, por sua vez, é determinado pela situação comunicativa.

Sem querer colocar, em compartimentos estanques, a fala e a escrita, uma vez que estas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis (FÁVERO et alii, 2007), nosso propósito, neste artigo, é dar à fala na sala de aula o lugar de destaque que, efetivamente, a ela cabe. Um ponto importante, porém, é a existência de dificuldades em demarcar as atividades a serem realizadas; no nosso caso específico, no Ensino Médio. Não se pode garantir que o aluno desse nível de ensino tenha a ele chegado com todas as competências e habilidades devidamente desenvolvidas no Ensino Fundamental. Em caso positivo, o trabalho docente vai seguir naturalmente, sem abandonar a prática da oralidade adequada. Em caso negativo, porém, não deve o professor desconsiderar o fato constatado, uma vez que tem diante de si alunos aos quais faltam competências e habilidades, e que esse quadro certamente trará consequências negativamente significativas para a proficiência de seu trabalho. Nesse caso, minimizar ou extinguir as incompletudes existentes, longe de constituir retrocesso, vai promover segurança e alcançar nível de prontidão para tudo quanto está por vir no tocante à expressão oral.

Assim, a importância da mediação do professor está na motivação do aluno em relação ao uso adequado da língua oral, o que pode ser conseguido por diferentes meios, tais como: desenvolvimento de atividades relacionadas ao interesse do aluno; existência de justificativa plausível para as atividades apresentadas; utilização frequente e variada de atividades de expressão oral; conscientização da adequação do registro linguístico à situação em que se encontre, sempre fazendo uso de diferentes gêneros, com diferentes graus de complexidade. Podem ser citados como exemplos busca de informações em um determinado setor da escola; transmissão de avisos; posicionamento em relação a algum fato ocorrido dentro ou fora do espaço escolar; estabelecimento de regras e instruções; avaliação de atividades realizadas; exposição de pontos positivos e negativos sobre determinado assunto; depoimentos envolvendo livros, filmes, exposições, peças de teatro, organização de debates, de seminários de entrevistas, entre outras.

Para realizar essas e outras tantas atividades possíveis, no intuito de promover um ensino profícuo da língua materna, no que diz respeito à modalidade falada, é essencial que o professor tenha plena consciência de que (1) é importante desenvolver nos alunos a competência comunicativa na língua falada; (2) é possível ensinar o aluno a usar adequadamente a língua oral em diferentes níveis de interação social. Só assim a situação do quadro atual que se apresenta, em relação ao perfil dos alunos, poderá ser positivamente modificada.

5. O livro didático e os gêneros orais

Na sala de aula, o livro didático desempenha um papel de grande importância na prática docente. Vale, no entanto, considerar que, apesar da excelente ajuda que pode oferecer, seu lugar deve ser o de instrumento auxiliar das atividades realizadas na sala de aula. A sensibilidade e criatividade do professor, bem como todo o conhecimento quase que individual dos alunos com os quais ele trabalha constituem, sem dúvida, um guia efetivo no tocante à orientação de como o trabalho com os gêneros orais pode ser mais bem realizado, uma vez que revelam concretamente o grau de desenvolvimento da expressão oral em que os alunos se encontram, as experiências bem ou não tão bem vividas em momentos anteriores, por exemplo.

Por entendermos que o livro didático não deve ser desconsiderado quando o tema é o estudo da língua portuguesa em todos os seus aspectos, examinamos, no presente artigo, os três volumes da obra *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinada ao Ensino Médio. Dois motivos levaram à escolha da obra em questão. O primeiro diz respeito ao fato de ser uma das indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgãos ligados ao Ministério da Educação, e responsável por avaliar os livros didáticos voltados para a Educação Básica. O segundo relaciona-se à alta frequência com que a obra é adotada em escolas públicas e particulares no município do Rio de Janeiro.

Como afirmado acima, *Português: Linguagens* é composta de três volumes, uma para cada ano do Ensino Médio. Nesses três volumes, vinte e sete gêneros textuais são apresentados e trazem orientações para as atividades discentes a serem mediadas pelo professor, mas somente quatro deles pertencem aos gêneros orais: dois no volume 1, destinado ao primeiro ano; dois no volume 2, ao segundo ano. Causa certa surpresa o fato de, no volume 3, voltado para o terceiro ano, não serem apresentados gêneros orais. Seria em virtude de o terceiro ano do Ensino Médio estar praticamente todo voltado para os exames vestibulares? De qualquer modo, o procedimento adotado é discutível.

No volume 1, unidade 1, capítulo 2, na seção intitulada *Introdução aos gêneros do discurso* (2008, p.29), um dos questionamentos feito pelos autores é o seguinte: "... Quando falamos também produzimos textos ou são textos apenas os escritos? Para que servem os textos? O que diferencia um texto do outro?...". Os exemplos apresentados logo após os questionamentos são uma notícia de jornal, um texto instrucional, um texto literário, um artigo de opinião e um artigo científico, todos pertencentes ao conjunto de gêneros escritos. Assim, nesse primeiro momento, nada poderá impedir que o aluno pense ser "não" a resposta à primeira parte de uma das questões colocadas acima: "... Quando falamos também produzimos textos (...)?". Sem dúvida, trata-se de indução do aluno a um erro conceitual.

Apesar dessa estranha situação inicial, o volume 1, que contém 400 páginas, propõe, como anteriormente afirmamos, o trabalho com dois gêneros orais: o primeiro, na Unidade 3, capítulo 10, página 290, o seminário e o segundo, na Unidade 4, capítulo 2, página 318, o debate regrado público. Em ambos, os autores fazem a apresentação, propõem a sequência e o andamento e, por fim, a produção efetiva em sala de aula de cada um dos gêneros selecionados.

O volume 2 possui um número de páginas maior do que o anterior: 464. Os dois gêneros orais trazidos são a mesa-redonda, na Unidade 1, capítulo 9, página 75, e a entrevista, na Unidade 3, capítulo 5, página 311, e seguem a trajetória didático-metodológica descrita no volume 1.

As capas dos três volumes informam, abaixo do título, que serão abordados conteúdos relativos à literatura, produção de texto e gramática. Infelizmente, mais uma vez, temos diante de nós uma obra que, pela qualidade demonstrada nas diferentes unidades e capítulos que a compõem, teria tudo para dar um passo à frente em relação à metodologia no ensino da Língua Portuguesa e apresentar os conteúdos de cada capítulo de maneira integrada, ou seja, o conhecimento gramatical como base de leitura de textos literários e não literários e as respectivas.

No caso específico do tratamento dado aos gêneros orais, além de serem muito poucos, não estão relacionados aos conteúdos desenvolvidos nas unidades que os antecedem, o mesmo ocorrendo em relação aos gêneros escritos. Assim, os gêneros propostos aparecem para o aluno sem uma razão própria de ali estarem. Como exemplo, podemos citar uma das sequências apresentadas no volume1. Na Unidade 3, capítulo 8, o tema dos estudos literários são diálogos com a pintura barroca, entre a canção contemporânea e a poesia barroca, e a literatura contemporânea com o Barroco; no capítulo 9, o conteúdo gramatical abordado é a acentuação gráfica: seu uso e reflexão acerca do assunto; no capítulo 10, o seminário, gênero oral trabalhado, tem como proposta pesquisa sobre *fast-food*, alimentação natural, alimentos *diet* e *light*, doenças decorrentes da má alimentação e sacrifícios para manter o corpo em forma. Será que não seria mais produtivo que o tema do seminário estivesse relacionado ao conteúdo desenvolvido na literatura? Questões dessa natureza norteiam nosso pensamento em relação ao trabalho com os gêneros textuais, especialmente os orais, pois, conforme foi demonstrado, ainda não ocupam a posição de destaque que efetivamente devem ocupar.

6. Considerações finais

Indiscutível é o fato de que toda atividade de interação verbal se dá por meio de textos e que é por meio deles que organizamos nossa fala e nossa escrita no intuito de interagir com os diferentes grupos sociais dos quais fazemos parte direta ou indiretamente. Seguindo esse raciocínio, percebemos que não só os textos que produzimos como também aqueles que chegam até nós cumprem finalidades distintas na sociedade. As diferenças percebidas nos mais variados

momentos de interação verbal comprovam que cada um desses momentos responde a um determinado gênero textual adequado à situação comunicativa.

Os gêneros textuais relacionam-se tanto à expressão escrita quanto à expressão oral, facilmente percebidos nas situações cotidianas. Considerado um espaço social com finalidades específicas, a escola vem se preocupando, ao longo do tempo, em trazer para a sala de aula da Educação Básica atividades que envolvem os gêneros textuais mais adequados a cada ano e nível escolar. O que ainda se observa, porém, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é a maior preocupação de alguns professores em privilegiarem os gêneros relacionados à expressão escrita, em detrimento daqueles característicos da expressão oral.

Uma vez que, no presente artigo, nosso foco foi a prática docente no Ensino Médio, vale destacar uma passagem do PCNEM (1999), segundo a qual a linguagem verbal oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa o papel de viabilizar a compreensão dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. Dentro dessa mesma linha de pensamento, Castilho (2010), ocupando-se da modalidade oral da língua materna, aponta que a língua falada documenta simultaneamente dois momentos fundamentais da linguagem: o momento de planejamento, pré-verbal, de caráter cognitivo e o momento de execução verbal, de caráter sociointeracional. Diante de considerações que tão bem evidenciam a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, uma questão permanece sem uma resposta convincente: por que, com certa frequência, não se desenvolve um trabalho sistematizado com os gêneros orais na sala de aula, em todos os anos do Ensino Médio?

Nos dois primeiros anos, estaria o professor de Língua Portuguesa mais preocupado com as atividades de expressão escrita, especialmente com os conteúdos gramaticais, mais frequentemente cobrados e inspecionados por desavisados e desatualizados orientadores pedagógicos e diretores, desconsiderando, por isso mesmo, atividades de leitura e, mais ainda, de expressão oral, por entenderem que falar na sala de aula traz mais prejuízos do que vantagens? Teria o professor de Língua Portuguesa insegurança em realizar atividades com os gêneros orais, temendo indisciplina dos alunos durante a aula? Uma turma quieta, "muda" traria resultados mais positivos do que um grupo que opina, discute, expõe pontos de vista? Desenvolver atividades orais implicaria a perda de um tempo precioso no desenrolar do ano letivo?

Especificamente no terceiro ano, os gêneros orais são abolidos, como foi possível constatar na obra didática aqui analisada, por que não há prova oral nos exames vestibulares?

A utilização de um texto oral não apresentaria nada de importante a ser avaliado? Será esse o pensamento dos profissionais de educação envolvidos com o terceiro ano do Ensino Médio? Ainda que pouco frequente, é possível verificar, em provas de Língua Portuguesa no vestibular de algumas universidades brasileiras, a utilização de textos orais motivadores de questões formuladas. Procedimento muito restrito, porém.

Esses, entre outros questionamentos, particularmente me preocupam, principalmente pela formação deficiente que tais procedimentos acarretam ao aluno. Vítima do sistema educacional brasileiro, o aluno da Educação Básica é, em algumas escolas, levado a permanecer calado, a agir passsivamente, respondendo apenas àquilo que o professor pergunta. A partir dessa observação, mais um questionamento se evidencia: como um aluno que, ao longo do Ensino Fundamental, especialmente do sexto ao nono ano, foi obrigado a portar-se da maneira acima descrita, poderá, de um momento para outro, apresentar as competências e as habilidades necessárias ao planejamento e à organização de um seminário, um debate regrado público, uma mesa-redonda, uma entrevista? Impossível! Além disso, é possível garantir que, anteriormente ao Ensino Médio, ou seja, no Ensino Fundamental, o aluno vivenciou atividades envolvendo a produção de textos orais, condição esta que o torna apto a realizar as atividades acima

mencionadas? Efetivamente, não.

Somente o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no contato com seus alunos, é capaz de fazer essa verificação, e, no caso de estar diante de alunos que não tiveram a oportunidade de, até aquele momento, participar de atividades tão ricas e necessárias, deverá enfrentar este desafio: levar os alunos a perceberem a importância social do desenvolvimento da expressão oral em diferentes situações, conduzindo por caminhos que iniciam com atividades menos complexas até chegar às mais complexas. Para o aluno, saber o porquê de cada aprendizado, não somente em relação à língua falada, constitui um fator de envolvimento deste naquilo que realiza.

Atividades simples podem levar a resultados positivos e até surpreendentes. Como exemplo, relatar experiências vividas no último fim de semana; avaliar um filme a que assistiu; expor o conteúdo de um livro lido recentemente, tentando convencer ou persuadir os colegas de turma a lê-lo também; comentar procedimentos adotados pela escola e sugerir algumas mudanças; discutir temas expostos na mídia televisiva, inicialmente em pequenos grupos e, posteriormente, diante da turma toda, entre várias outras. Partindo de experiências como menor grau de complexidade, o aluno terá, em um futuro próximo, condições de trabalhar com gêneros orais mais complexos.

Diante de tudo quanto foi exposto, chega-se à conclusão de que estar comprometido com a educação cidadã pressupõe, por parte do professor, em sua condição de mediador, desenvolver a competência comunicativa do aluno, na qual a expressão oral proficiente, pela própria frequência de uso, desempenha papel de suma importância na interação social.

Referências:

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias &não notícias faz-se a crônica**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia nacional de livros didáticos 2011.** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1999.

CARDOSO, Cancionila Janskovski. **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo escolar. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. 6ed. reform. São Paulo: Atual, 2008. 3 vols.

DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

FÁVERO, Leonor Lopes et al. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2ed. São

Paulo: Cortez, 2001.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. São Paulo: Sama, 2003.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. "Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores". In: GARTNER, Eberhard et al. (orgs.). **Estudos de linguística textual do português.** Frankfurt: TFM, 2000. p.173-190.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. São Paulo: EDUSC, 1999.

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

A MATERIALIDADE VISUAL DOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA

Ana Cláudia Soares Pinto (PROLING/UFPB)

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de material didático para o ensino da leitura de textos publicitários a partir de sua constituição imagética. Dessa forma, as atividades elaboradas buscam proporcionar aos alunos habilidades de leitura que explorem as implicações de sentido latentes na estrutura visual, tendo em vista uma visão de leitura mais ampla que não se restrinja apenas aos aspectos linguísticos do texto. Para alicerçar o trabalho e, principalmente, a proposta didática tivemos como suporte teórico fundamentos do interacionismo sociodiscursivo mais especificamente os estudos de Bronckart (1996; 2006) e Schneuwly & Dolz (2004) e as contribuições sobre multimodalidade e contexto visual (ALMEIDA, 2008; CARMO, 2011; DIONÍSIO, 2005; KRESS & Van LEEUWEN, 1996; VIEIRA, 2007).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Texto publicitário. Proposta didática.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, de uma maneira geral, tem demonstrado grande preferência pela informação visual. Nas práticas sociais de leitura e escrita, observamos que a imagem assume posição de destaque e como tal, elas comunicam alguma coisa sobre o mundo em que vivemos e a cultura da qual fazemos parte. Essa presença constante da imagem passa a exigir do leitor maior habilidade para interagir de modo mais proficiente com essa nova realidade, já que precisamos atribuir sentido a textos constituídos por linguagens variadas consubstanciados em palavras, gestos, imagens, cores entre outros modos semióticos.

Apesar desse atual contexto que valoriza sobremaneira a cultura visual e do uso intensivo da imagem pelos alunos fora do ambiente escolar (cartazes, entretenimento, publicidade, por exemplo) ainda é incipiente a sistematização de seu uso para fins pedagógicos sendo muitas vezes vistas/lidas de uma forma aleatória ou inadvertidamente.

Em trabalho anterior, (PINTO 2008) percebemos a dificuldade dos alunos para considerar os significados expressos pelas representações visuais e assim compreender o texto mais amplamente. Essa realidade nos fez despertar o interesse em contribuir para que a imagem pudesse figurar em nossas escolas como um texto dotado de conteúdo próprio que deve ser lido/explorado com o mesmo estatuto dos textos com realização predominantemente linguística.

Assim, tendo em vista o arcabouço teórico do interacionismo sociodiscursivo e a proposta dos autores Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004), que apresentam sequência didática como um conjunto sistemático de ações planejadas para o ensino de um determinado gênero textual, utilizamos, neste trabalho, essa perspectiva teórica visando apresentar de forma sistemática o estudo da leitura do gênero publicidade, fazendo assim, uma adaptação daquilo proposto pelos autores.

Fazendo, pois, uma adaptação da proposta de Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004), propomos um planejamento didático para o ensino da leitura de uma propaganda impressa visando privilegiar novas estratégias de letramento para entendimento do texto na perspectiva visual. Nesse sentido, temos como objetivo para esse texto apresentar: **a)** a referência teórica que subsidia a proposta didática para a leitura visual de publicidades. **b)** a descrição das atividades elaboradas e os pressupostos subjacentes a cada etapa; **c)** as atividades didáticas em si, com objetivos e metodologia.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para o interacionismo sociodiscursivo (ISD) a linguagem é considerada de seu ponto de vista social, as ações verbais são compreendidas como mediadoras e constitutivas do social, na qual interagem múltiplos interesses, valores, conceitos, objetivos e significações de si e dos outros.

Do ponto de vista pedagógico, o ISD defende que o texto é o ponto de partida, é a base do ensino, é a partir dele que o sistema da linguagem deve ser estudado para que possa ser compreendido em funcionamento e não simplesmente como uma situação abstrata de regras. Nessa perspectiva, o ensino deve preocupar-se em contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem que são conhecimentos necessários para a compreensão e a produção de determinado texto numa situação de interação. (SCHENEUWLY & DOLZ, 2004)

Para compreendermos as capacidades de linguagem, faz-se necessário nos remetermos ao contexto em que se inscrevem as ações de linguagem. Segundo Bronckart (1999, p. 13), as ações atribuídas a um agente se constroem no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As ações de linguagem são, pois, condutas

verbais específicas, pois são semióticas, e apresentam o entendimento linguístico como base de sua coordenação.

De acordo com Scheneuwly &Dolz (op.cit, p.74)

> Toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Sendo assim, a perspectiva teórica do ISD destaca a importância que tem o trabalho com o texto haja vista a consideração desses três grandes tipos de capacidades que estão em constante interação durante o processo de produção textual: O contexto de produção e a mobilização de conteúdos, a organização geral do texto e os aspectos linguísticos discursivos que contemplam, especificamente, aspectos linguísticos como modalizações, vozes, coesão, entre outros.

Neste sentido, Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004) propõem um conjunto de atividade de ensino -sequência didática- que visa a trabalhar as diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico. De acordo com os autores (op.cit.p.97), uma sequência didática pode ser definida como "um conjunto de atividades escolares organizado de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito". São essas atividades previstas para um grupo de alunos específicos que auxiliam o ensino de determinado gênero, privilegiando o desenvolvimento dos três grandes tipos de capacidades de linguagem já mencionados anteriormente e necessários à leitura e/ou produção de textos.

Para os autores supracitados, a sequência didática consiste em proporcionar aos alunos acesso às práticas de linguagem construídas socialmente - os gêneros textuais - para, consequentemente, ressignificá-los e deles se apropriarem como uma ferramenta de atuação social nas diversas práticas cotidianas. A sequência didática se desenvolve, então, nas seguintes etapas: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos; d) produção final.

A apresentação inicial é o momento em que se apresenta aos alunos o que se pretende desenvolver ao longo ou ao final do trabalho, de modo que os alunos possam construir uma representação da atividade de linguagem que será realizada.

A produção inicial visa avaliar as capacidades iniciais e identificar as dificuldades dos alunos para a produção do gênero. Essa produção tem grande importância como elemento norteador da sequência didática, sobretudo para o professor que, a partir de uma avaliação dessa produção poderá aprimorar e/ou adaptar a sequência tendo em vista as reais capacidades/potencialidades dos alunos.

Nos módulos são realizadas uma série de atividades para instrumentalizar os alunos na tentativa de resolver os eventuais problemas apresentados na fase anterior. Não há um número fixo de módulos, são definidos tendo em vista a realidade (necessidade e andamento) de cada sequência, mas devem contemplar atividades que vão do complexo ao mais simples para no final voltar ao complexo que é a produção final. A prática de revisão/reescrita dos textos em função de uma versão final mais adequada ao gênero proposto é uma das atividades desse momento.

Por fim, há a volta ao complexo retomando, confrontado e (re) construindo os conhecimentos e conceitos trabalhados nos módulos com a realização de uma produção final na qual se coloca em prática todo o conhecimento adquirido no decorrer do processo.

As sequências didáticas são, portanto, essenciais no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula por proporcionarem uma maneira de organização dos passos das aulas de maneira sequencial e progressiva. Desse modo, também, conferem ao aluno uma maior autonomia, visto que ele passa a acompanhar/controlar sua própria aprendizagem sabendo a funcionalidade do que lhe é proposto, como também o como fazer e por que fazer, possibilitando a construção das formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação comunicativa.

As atividades pedagógicas que pretendemos mostrar neste artigo embora não se constituam numa sequência didática como propõem Dolz, Noverraz, e Schneuwly (op.cit.) estão embasadas prioritariamente pelo estudo desses autores. Repetimos que não apresentaremos uma sequência didática propriamente dita por não estarmos trabalhando com foco na aprendizagem da escrita do gênero, mas especificamente na aprendizagem da leitura. No entanto, as atividades elaboradas servem para compor uma sequência didática sobre o gênero propaganda, haja vista a organização sequencial e progressiva das aulas e a possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e/ou análise de propagandas impressas.

PROPAGANDA: UM GÊNERO MULTIMODAL

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são produtos culturais, sociais e históricos, que existem a partir de determinadas práticas sociais. São, portanto, fenômenos contextualmente situados que se constroem na interação. Partindo dessa concepção de gêneros, consideramos a publicidade um gênero icônico-verbal, fortemente relacionado aos fatos cotidianos, vinculado à vida social e cultural de uma comunidade.

Enquanto uma prática social persuasiva, que busca o condicionamento do outro a um determinado fazer, a publicidade organiza seus textos principalmente através de imagens, sons e de palavras, entre os quais circulam sentidos determinados. Assim, podemos dizer que a propaganda é formulada a partir de textos verbais (escritos ou falados) e não-verbais (imagens, sons, cheiros, ritmos, texturas, dentre outros), sendo que tal característica permite que seja considerado como um texto multimodal (Kress e van Leeuwen, 1996).

A propaganda apresenta uma argumentação icônico-linguística com fins de convencimento, para tanto, sua representação visual e verbal funciona como um mecanismo ideológico no qual importa que "o uso específico de um ou outro modo seja guiado por intenções socialmente determinadas e realize interesses de grupos, pontos de vista subjetivos ou posições ideológicas" (STÖCKL, 2004 p. 10).

De certo modo, são as condições sociais que tornam a propaganda um construto possível e nas quais se efetua seu elemento motriz, o consumo. Assim, são condições imprescindíveis à manutenção publicitária primeiramente o supérfluo e em segundo lugar a existência de um mercado de massa. Sob essa perspectiva, o conjunto de necessidades materiais e sociais dá a tônica da relação informação/persuasão na publicidade: os objetos que usamos e consumimos deixam de ser meros objetos de uso para se transformarem em veículos de informação sobre o tipo de pessoa que somos ou gostaríamos de ser.

A propaganda, nesse sentido, reflete muito de perto as tendências do momento e os sistemas de valores da sociedade. O trabalho com esse gênero constitui, pois, um material privilegiado para o ensino da leitura, atendendo à necessidade de diversificação que as aulas de língua materna exigem para que o aluno construa seu conhecimento. É um texto que se aproxima da realidade do aluno ocupando lugares em suas casas, vendendo, definindo, idealizando os modelos estéticos e comportamentais das pessoas. É preciso, pois, ajudar aos leitores e consumidores a lidar com eles, instrumentalizá-los para que se tornem mais críticos, atuantes e não meros repetidores de modelo.

SOBRE A PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

O planejamento didático aqui proposto tem como objetivo promover o desenvolvimento da leitura de alunos do ensino fundamental (9° ano) considerando os aspectos imagéticos do texto. De forma específica, objetivamos construir conhecimento acerca da composição visual dos textos explorando a intencionalidade, marca do texto publicitário, presente nas estruturas imagéticas tendo em vista a persuasão. Nosso objetivo com a elaboração do material é privilegiar o desenvolvimento de capacidades de linguagem que favoreçam atitudes mais conscientes perante a materialidade visual das propagandas. Especialmente, atividades relacionadas à capacidade de ação do gênero o que favorece a construção da autonomia do aluno para participar efetivamente de contextos sociais com esse gênero em uso.

A propaganda apresenta-se, em geral, rica em elementos imagéticos que, juntamente com os recursos verbais constituem o sentido do texto. Explorar a argumentação presente nas representações visuais da publicidade tendo em vista os sentidos que se quer veicular é, pois, fundamental para a construção de um posicionamento mais crítico e consciente por parte dos alunos.

Nesse sentido, as atividades didáticas propostas permitirão que os alunos cheguem gradualmente ao domínio das características do texto imagético e, consequentemente, desenvolvam habilidades relacionadas à capacidade de ação exigida para a competência de leitura do gênero propaganda. Nossa proposta de trabalho está voltada especificamente para a leitura por entender que o gênero publicidade dadas às particularidades próprias desse gênero (estimular o desejo, criar convicção induzir à ação entre outros) é um gênero para ser trabalhado do ponto de vista da leitura e análise crítica e não na perspectiva da produção, pelo menos no Ensino Fundamental conforme material proposto. Essa abordagem de ensino/aprendizagem comunga com a proposta do ISD por socializar os alunos na recepção de textos tomando consciência dos processos de ação de linguagem e permitindo-lhes a possibilidade de assumir atitudes mais conscientes em relação às práticas discursivas que ali circulam.

O planejamento didático tem início com um debate acerca das significações agregadas às imagens e da nossa postura de leitor frente aos textos imagéticos ressaltando a importância de se desenvolver uma prática de leitura que extrapole o nível verbal/ escrito dos textos atentando para todas as formas de significação presentes. Iniciaremos, pois, trabalhando as capacidades de ação, já que o objetivo, neste primeiro momento, é criar condições de reflexão sobre as práticas sociais dos alunos em relação aos textos imagéticos.

1º momento:

Objetivo: Refletir sobre as significações agregadas aos recursos imagéticos na constituição textual.

1. Discuta com um colega mais próximo as seguintes questões:

a) Você, geralmente, "ver" as imagens como fonte de informação para sua vida ou apenas como um entretenimento sem preocupação com seu conteúdo?

b) Descreva /fale sobre uma imagem que lhe marcou (por agradar ou desagradar muito)? Onde você teve acesso a ela? (Em uma reportagem, publicidade, notícia, livro didático, livro de literatura...)

c) Atualmente, em que ambiente interagimos mais com as imagens? (em casa, na rua, na escola, no shopping...)

d) Que significados são suscitados pela famosa afirmação: "Uma imagem vale mais que mil palavras."

Na próxima atividade, o gênero textual propaganda é introduzido aos alunos e discutem-se, sobretudo, características da situação de produção do texto. As questões colaboram para que os alunos façam inferências, reflitam e tirem suas próprias conclusões a respeito do gênero. Há, ainda, a sugestão de uma leitura inicial que objetiva verificar como os alunos leem a propaganda tendo em vista considerar, ou não, os aspectos imagéticos. Mesmo que seja uma leitura incipiente, o professor terá oportunidade de avaliar em que elementos prioritariamente os alunos se baseiam para construir os sentidos - recursos verbais, recursos visuais e/ou ambos.

2º momento:

Objetivos: Verificar como os alunos leem os textos publicitários;

Observar todos os aspectos visuais que contribuem para a constituição do sentido do texto.

2. Leia o texto abaixo e complete o quadro sugerido:

Gênero textual:
Objetivo do texto:
Público a quem é dirigido o texto:
Local de divulgação:
Apelo/ideia veiculada:

2.1 Para entender essa propaganda, faz-se necessário saber o significado da palavra cerol, discuta com um colega sobre tal significação e, em seguida, escreva um texto descrevendo o que está sendo anunciado; a ideia veiculada, os argumentos utilizados pelo produtor, o público – alvo e outras informações mais que você percebeu, de modo que alguém que não viu essa propaganda possa identificá-la a partir da leitura do seu texto.

Os passos seguintes exploram atividades da capacidade de ação que dizem respeito à exploração de valores, ideologias que estão latentes na estrutura visual tendo em vista interesses/ intenções do produtor. Destinam-se, pois, a exploração da organização composicional dos elementos visuais que integram uma imagem. Está baseado teoricamente nos estudos de Kress e van Leuween[1] (1996) que determinam significados para os elementos em uma composição visual de acordo com a posição, saliência e estruturação que ocupam na materialidade do texto. Esse momento será sempre mediado pelo professor que incentiva, questiona, contextualiza o texto e, sobretudo, dá informações sobre os valores/significados específicos de cada região da imagem que se articulam para formar um texto coerente.

[1] Esses autores lançaram a Gramática do Design Visual, na qual propõem um modo de analisar imagens através dos elementos que as compõem considerando-os não mais como elementos figurativos, mas como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita.

Assim, serão explorados três aspectos da composição imagética: a) valor da informação que refere-se a posição dos elementos da imagem: direita, onde os elementos apresentam-se como foco da mensagem, merecedores de mais atenção; esquerda são elementos considerados familiares, conhecidos do leitor; topo(parte superior) são encontrados elementos que mostram a promessa do produto, o ideal, base(parte inferior) traz uma informação mais prática, específica tida como verdadeira. Trabalharemos, ainda, com a presença (ou não) de intensificação ou suavização de cores, tamanho, contraste, superposição entre outros que realçam a saliência de determinados elementos demonstrando também maior importância no texto como um todo.

3º momento:

Objetivos: Explorar os elementos mais salientes dentro da composição visual;

Observar na composição visual a presença de elementos interligados e os sentidos que sugerem a interligação (ou não) dos elementos no texto.

3. Leia com atenção a propaganda e responda ao que se pede:

a) Há algum elemento usado de modo inusitado? Por que ele foi usado? O que representa?

b) Como está escrito (com que tipo de letra?) o trecho: "Cerol. Essa ideia tem que vir abaixo"?

c) Que relação há (ou não) entre esse tipo de letra e o assunto da propaganda?

d) Que informação nós é dada no lado esquerdo do texto? E no lado direito?

e) Que elemento visualizamos em 1º plano na imagem, a pipa ou o trecho escrito? Que relevância tem esse posicionamento para a ideia veiculada?

Para finalizar, será proposta a leitura individual de uma publicidade, objetivando verificar as conquistas ou dificuldades superadas pelos alunos tendo em vista a primeira leitura feita no início da realização da proposta de trabalho. Acreditamos que assim conseguiremos trabalhar as capacidades de linguagem como mecanismos interligados ou indissociáveis, possibilitando aos alunos o uso consciente das diferentes formas de trabalhar com a linguagem. Embora consideremos que, por meio das atividades propostas, o aluno pode desenvolver diferentes capacidades de linguagem, o foco da proposta didática está voltado para o desenvolvimento das capacidades de ação. Isso porque o objetivo do material é o desenvolvimento da leitura e por explorar, sobretudo, características da situação de produção e do papel cultural do gênero.

4º momento:

Objetivos: Desenvolver a leitura do texto considerando as várias linguagens formas de organização e possível intenção do produtor;

Mobiliza conhecimentos acerca da utilização dos recursos imagéticos na composição visual dos textos.

4. Leia a propaganda abaixo dando-lhe um sentido. Em seguida, escreva um texto descritivo contendo informações sobre o que está sendo anunciado e sobre os elementos nos quais você se baseou para fazer sua leitura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor um material didático voltado para a leitura na perspectiva visual, objetivamos apresentar uma sugestão pedagógica significante considerando a prática vigente em nossas escolas que, de um modo geral, concebem o trabalho de leitura ainda muito centrado na linguagem escrita, tradicional e linear. As atividades elaboradas buscam proporcionar aos alunos habilidades de leitura que não mais se restrinjam aos aspectos lingüísticos do texto, mas que sejam evidenciadas implicações dos diversos modos semióticos que compõem a dimensão comunicativa do gênero em questão.

Dessa forma, podemos dizer que a elaboração da proposta fortalece o desenvolvimento das capacidades de linguagem, em especial a capacidade de ação dos alunos produzindo sentidos para além da sala de aula, haja vista contribuir para a formação de um sujeito mais consciente e com atitudes mais esclarecidas junto aos seus pares,

O que esperamos é mostrar que um material como esse (relacionado à capacidade de leitura na perspectiva visual) favorece aos alunos um posicionamento/ interpretação mais

efetiva ou mais crítica daquele gênero em foco através da orientação de "olhar" os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado. Além disso, oferece a oportunidade de desenvolver habilidades interpretativas para atender às necessidades exigidas pelas diferentes linguagens semióticas do mundo contemporâneo, pois não há como ignorar o mundo cada vez mais visual em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle B. L.. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina C. M.; ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.p. 173-202.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

_____.**Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.**São Paulo: Mercado de Letras,2006, p. 25-120.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequencias didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.p. 95-128.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: the Grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. (2002) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36.

PINTO, A. C. S. **A leitura em sala de aula**: uma abordagem multimodal de textos publicitários. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFCG/Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, 2008, mimeo.

SCHNEULW, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, Josenia A. Novas Perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J.A. [et. all.] **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRABALHANDO DIDATICAMENTE GÊNEROS TEXTUAIS NAS ESCOLAS

Leonardo Soares Ferreira (UFMA)
Nayana de Sousa Silva (UFMA)
Silvino da Silva Ferreira (UAB- UFPI)

ABSTRACT :This article discusses text-genres teaching taking focus on the existing proposal in the National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais) for fundamental and middle school teaching in Brazil. Initially, a theoretical discussion is presented mainly in relation to the meaning of terms such as text, discourse and enunciation. It then presents some suggestions as to an appropriate genre concept in teaching as well as some tenets for genre teaching and a set of criteria for selection of genres to be worked at school.

Palavras-chaves: text genres – elementary school – National Curriculum Parameters.

1. INTRODUÇÃO

A noção de gênero como vem sendo pensada, a partir do final da década de 80 e no decorrer dos anos 90, aparece no contexto atual das discussões sobre ensino de língua como conteúdo que possibilita reunir vários dos resultados de pesquisas e de reflexões anteriores já concebidos como consensuais na área. Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998a, 1998b), à parte as críticas a eles endereçadas, aparecem, então, como um excelente documento de síntese destes pontos, estruturando uma proposta de ensino que em sua maior parte é bastante coerente. O surgimento da noção de gênero nos termos em que está posta atualmente, entretanto, é extremamente recente, havendo ainda muito a ser clareado por meio de pesquisas e discussões. Na verdade, dentro das tendências teóricas já estruturadas na Lingüística, as abordagens para este assunto florescem, sem que, contudo, se tenha resolvido questões terminológicas e mesmo epistemológicas complexas. A compreensão da natureza da linguagem como comunicativa ou como enunciativa, acrescendo-se o fenômeno da transdisciplinariedade na discussão sobre gênero, faz com que termos como discurso, texto e enunciado recebam incontáveis sentidos.

Os PCN, então, não poderiam escapar a toda esta complexidade, de modo que vários aspectos relacionados ao ensino de línguas dentro desta proposta merecem atenção especial. No presente artigo, procura-se pinçar algo da complexidade da discussão sobre

gêneros para, partindo de uma discussão sobre a questão terminológica: 1) tecer reflexões sobre o que seria um conceito de gênero textual/discursivo adequado ao ensino; 2) indagar sobre quais seriam os objetivos para o ensino dos gêneros textuais; e 3) sugerir parâmetros para a seleção dos gêneros a serem ensinados na escola.

2. UM CONCEITO DE GÊNERO PARA O TRABALHO DIDÁTICO

O ensino de língua como tem sido desenvolvido tradicionalmente nas escolas acaba por desestruturar a competência comunicativa do aluno, uma vez que, centrando a reflexão sobre os aspectos formais, retira da linguagem a sociedade e a interação. Os estudos na área, principalmente com relação ao ensino de redação, tecem esta crítica há muitos anos, sendo exemplar o trabalho de Pécora ao afirmar, já em 1981, que: "os problemas de redação escolar constituem, sobretudo, os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e esta do mundo e da ação intersubjetiva" .É principalmente com base neste tipo de crítica que muitos estudiosos encaminharam suas reflexões para o conceito de gênero que, mesmo ainda em formação, apresenta grande potencialidade de resolver a questão.

Isto se deve ao fato de que, mesmo em uma lingüística profundamente dispersa do ponto de vista teórico e metodológico, a concepção que está na base desta noção parece agradar a grande maioria dos estudiosos. O que se tem estabelecido como consensual é o fato de que a língua, do ponto de vista de sua práxis, reflete, através do gênero principalmente, os padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserida. É neste sentido que, por exemplo, as formulações de muitos autores, embora partindo de bases teóricas diversas, concordam neste aspecto. Em dois destes trabalhos bastante conhecidos, por exemplo, os gêneros são vistos como:

Estruturas discursivas (...) modos de organização de informação, que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso. (Marcuschi,1996, p. 4)

(...) produtos culturais, sociais e históricos, que passam a existir a partir de determinadas práticas sociais. (Paredes Silva, 1997, p. 89)

Frente a este consenso, também ganha respaldo a crítica de que a tipologia redacional tradicionalmente ensinada na escola é vazia de realidade sociointeracional. Narração, descrição e dissertação, através das concepções de seqüência textual (Adam, 1992) e modalidade discursiva (Meurer, 2000), passam a ser vistas como elementos de composição dos gêneros e não mais como gêneros específicos.

Esta base de consenso, contudo, parece ser incipiente para dar conta dos problemas que estão por baixo do termo gênero. O conceito está em formação, de modo que as lacunas teóricas ainda são muitas e os resultados de pesquisas, poucos. Um conceito para o ensino, então, necessita partir de uma intensa reflexão e de muitas negociações teóricas. A divisão atual da Lingüística em dois paradigmas científicos, o enunciativo (escola francesa de discurso) e o comunicativo (teoria da informação), por exemplo, impõe ao gênero dois complementos distintos: discursivo e textual. Além disso, neste panorama teórico, termos como discurso, texto, enunciado, enunciação, e mesmo seqüência textual e gênero recebem sentidos bastante distintos, compondo um quadro bastante complexo, quando se trata de pensar um conceito de gênero que atenda ao ensino de língua. Logo, o que está em debate é: que aspectos teóricos selecionar para o conceito e porque selecionar exatamente esses aspectos.

2.1. Gênero e tipologias

A tipologia tradicional ensinada nas escolas dispõe os conteúdos referentes aos gêneros em dois blocos, perfazendo duas tipologias a literária e a redacional. Como tratado em Bonini (1998), embora ambas postulem certa universalidade na explicação,

acabam por se mostrar incompletas e incoerentes entre si por dois motivos: a desconsideração da realidade sociointeracional e a implausibilidade dos critérios de classificação aplicados a ambas. Muito embora se possa vislumbrar na tipologia literária as marcas sociais dos gêneros, este aspecto não é adequadamente explorado, pois procede-se a um agrupamento dos tipos mediante traços formais como prosa, verso, e grau de objetividade, que ficam em realce. Por sua vez, na tipologia redacional, estes traços tornam-se a essência, apagando completamente o aspecto sociointeracional da linguagem.

Toda a infinidade dos gêneros textuais se reduz, então, a três "gêneros" básicos, a narração, a descrição e a dissertação. O grande problema destas tipologias, como a maior parte da literatura na área salienta, é o fato de não se ter claro que, na estruturação do texto ou do discurso, existem fenômenos de outra ordem, esquemas de base, denominados comumente seqüências textuais ou modalidades discursivas, que não se relacionam diretamente às esferas sociais onde a ação linguareira se realiza, mas ao texto em que estão inseridas. Diferentemente das seqüências, os esquemas característicos dos gêneros textuais ou discursivos se relacionam diretamente a estas esferas sociais. A classificação nos moldes tradicionais centrada em poucos esquemas gerais, portanto, tolhe a diversidade da expressão lingüística e despreza os usos sociais.

É com base nesta distinção, por exemplo, que Furlanetto (s.d.) diz estarem os estudiosos que agrupam textos mediante seqüências textuais começando o processo de análise e classificação pelo lado errado.

Conscientes das diferenças entre gênero e seqüência, os pesquisadores na atualidade passam a instituir uma outra distinção relevante, entre gênero e tipo. Tipo, nesta nova acepção, não equivale ao conjunto de características a partir das quais um texto pode ser identificado pelo estudioso ou pelo simples falante como realização possível em determinado meio social. Este é o gênero com sua organização retórica característica e seqüências textuais possíveis.

Diferentemente, um tipo equivale a um exemplar que se encontra em uma classificação de caráter científico, sendo por isso caracterizado através do modo como os traços observados se encontram aí hierarquizados. Na visão de Marcuschi (1996, p. 37), embasado em Gülich, "(...) os tipos são construtos teóricos úteis para a determinação de estratégias e formas básicas e globais de realização de textos, mas não fenômenos

empíricos". Nesta acepção, os exemplares arrolados por etiquetas como "texto oral" e "texto escrito" perfazem uma classificação, sendo vistos como tipos. Uma carta, em uma classificação como esta, é um tipo de texto escrito.

Se for encarada como gênero, diferentemente, terá uma explicação não por comparação com outros tipos via critérios preestabelecidos, mas pela explicitação da ação de linguagem que compõe.

Na seção em que se propõe justificar a relevância de se fazer uma classificação textual, Marcuschi (p. 41) apenas dá a entender que uma noção precisa de gênero nascerá de um trabalho como este, mas não justifica propriamente. Ao invés disso, se atém aos benefícios que uma definição mais precisa de gênero traria no sentido de esclarecer fenômenos tais como: relação fala- escrita, processos de contextualização, seleção lexical, seleção estilística, monitoração de processos de compreensão.

A criação de uma classificação ampla para os gêneros não parece uma condição necessária para a explicação destes fenômenos e para um refinamento da noção de gênero, uma vez que toda essa discussão tem sido implementada por trabalhos de caráter essencialmente descritivo. Acredita-se, diferentemente, que uma melhor definição do termo gênero partirá de pesquisas que tentem explicar o fenômeno cognitivo da categorização e, de um modo geral, a competência enunciativa humana, mediante a construção e a validação de modelos teóricos relativos a estes fenômenos. Este objetivo, a meu ver, é o que fundamenta uma boa parte dos trabalhos citados por Marcuschi , por exemplo o de van Dijk (1978).

Isto, contudo, não equivale a dizer que certas classificações restritas a certos objetivos como a dos gêneros orais e escritos não sejam excelentes recursos de pesquisa. Embora reconheça a validade científica da tipologização, penso ser problemáticos, em termos do ensino, tanto utilizar uma tipologia criada anteriormente para a reflexão científica (Paredes e Silva, 1997) quanto elaborar uma especificamente pare este fim (Kaufman e Rodriguez, 1995, Carneiro, 1996). Quanto a este aspecto, então, entendo que os PCN adotam uma orientação adequada quando não assumem uma tipologia, por dois motivos. Primeiramente,

seria difícil hierarquizar critérios que dessem conta de todos gêneros produzidos socialmente ou, em outras palavras, de toda a empiria do fenômeno. Em segundo lugar, a utilização de tais critérios, principalmente no estágio em que as pesquisas se encontram, poderia conduzir o ensino para tarefas formais, restritivas à subjetividade do aluno.

2.2. Gênero, processo social e atuação do indivíduo nesta seção, pretendo me ater ao que considero modelos teóricos da competência enunciativa humana, analisando especialmente os aspectos em que tais trabalhos podem contribuir para iluminar a noção de gênero e apontar para um conceito didático. Como vem sendo conceituado nestes modelos, o termo gênero se presta a duas concepções de linguagem, a comunicativa e a enunciativa. Sendo um fenômeno que paira entre ambas, passa a sofrer uma imprecisão quanto ao que qualifica, o texto ou o enunciado. Por isso, ao adotar em sala de aula os termos gênero discursivo ou gênero textual, necessitamos ter clara a exigência de justificativas sólidas. Mais que isto, convém frisar que, em certos pontos, nem texto, nem discurso, nem enunciado podem ser tomados como objetos da qualificação impressa na palavra gênero.

No interior do grande conjunto de trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema gêneros até o momento, quatro deles merecem destaque pela amplitude e consistência das considerações que tecem e pelo grande número de pesquisas que os têm tomado como referência. São eles os modelos configuracional de Adam (1992), socioconstrutivista de Bronckart (1987), sócio-interativo de Bakhtin (1953) e sócio-retórico de Swales (1990, 1992). Embora os dois primeiros sejam trabalhos relevantes, o de Adam objetiva a explicação das seqüências, atendo-se, portanto ao aspecto textual, e o de Bronckart possibilita poucas predições e testagens.

Conceber como gêneros, sendo ambos mais relevantes do ponto de vista da construção do conceito como um componente lingüístico e social, como um substrato da interação via competência enunciativa. Inicialmente podemos dizer, como já ficou claro da exposição anterior, que a concepção de gênero não varia muito na maioria dos trabalhos. Termos como texto, discurso, enunciado, contudo, ganham conotações bastante distintas. Para Bakhtin, o gênero corresponde a "(...) formas relativamente estáveis de enunciados, identificáveis" (p. 279) que refletem a instância social em que são produzidos: pelo

conteúdo (temático) de que dispõem, pelo estilo verbal impresso e, sobretudo, pela construção composicional (estrutura) característica.

A concepção de enunciado de Bakhtin, como unidade concreta da comunicação, compete com a de texto, fundada várias décadas depois. A grande diferença, no entanto, encontra-se no fato de que o primeiro, embora identificável, não é um elemento formal da língua, mas o fenômeno que fundamenta o princípio dialógico da comunicação humana na medida em que sua concretização traz implícita a noção de alternância entre falantes da qual depende sua delimitação como ato individual, ligado à atitude do indivíduo, e coletivo, pelo modo como está inexoravelmente dependente de outros enunciados. Nas palavras do autor:

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um modo "dixi" percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

Já a noção de discurso em Bakhtin é bastante tradicional, correspondendo aproximadamente a dos autores clássicos (como Aristóteles), ou seja, diz respeito ao produto da atividade linguageira seja escrito ou oral, porém assentado na práxis do indivíduo. São poucos os momentos em que o autor tenta caracterizar o termo, que em sua obra permanece bastante vago. Esta interpretação de discurso como produto do ato individual, entretanto, pode ser destacada em trechos como este: "O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma" (p. 293).

Gêneros, neste sentido, são os elementos que, via enunciado, possibilitam a produção discursiva. Em última instância, gênero é a caracterização do discurso, mas é antes um tipo de enunciado, ou seja, gênero do enunciado. Cabe ressaltar, então, que o termo discurso ganhou novas conceituações a partir da década de 60, as quais de um modo geral podem ser enquadradas em duas escolas, a francesa e a anglo-saxão. Na escola francesa, o discurso corresponde aproximadamente ao efeito de sentido que se materializa na enunciação de um indivíduo a partir de um conjunto de elementos que condicionam a produção deste efeito: as ideologias, as enunciações anteriores, o meio social e econômico.

Na escola anglo-saxão, diferentemente, o discurso é quase que um elemento formal da linguagem, correspondendo a um corpo de concepções, ideologias e normas institucionais, necessários à produção de textos. Os gêneros de Bakhtin não se inserem em nenhuma destas concepções. Ou seja, de um modo genérico, temos três visões de discurso que dão origem a trabalhos sobre gêneros e é neste sentido que os gêneros podem ser:

a) do enunciado – como caracterização do enunciado na visão bakhtiniana;

b) do discurso - como a materialização do discurso na visão francesa;

c) do texto – como caracterização do texto, na visão anglo-saxão e em todas as vertentes teóricas dominantes na Lingüística.

O trabalho de Swales é cunhado justamente dentro desta terceira visão. Neste caso, a unidade básica da comunicação humana é o texto que pode ser definido, de modo amplo, como um conjunto de elementos lingüísticos que detém caráter de totalidade comunicativa em função de fatores lingüísticos, semânticos e pragmáticos. Diferentemente do enunciado de Bakhtin, o texto é uma unidade formal da língua. Mais que resultantes de discursos, os gêneros textuais de Swales têm base em rituais comunicativos de um grupo de Interactores que ele define como comunidade discursiva. Como elemento que caracteriza eventos comunicativos desta comunidade, o gênero pode ser identificado por estudiosos e pelos membros a partir do objetivo que traz explícito ou implícito, pela forma característica e pelo posicionamento. Para o autor, então:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (rationale) para o gênero.

Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (constrain) a escolha de conteúdo e de estilo (Swales, 1990, p. 58).

As comunidades discursivas, por sua vez, são redes sócio-retóricas que se formam mediante certos objetivos comuns, dando origem, mediante tais objetivos, a gêneros que passam a funcionar como elementos que as caracterizam. Umas das condições para participar de uma comunidade discursiva, então, é dominar razoavelmente os gêneros que ela detém. Em Bakhtin e Swales, a estruturação do conceito de gênero é muito parecida. As diferenças ficam por conta da caracterização da enunciação, mais explícita no primeiro, e do escopo social do gênero, mais explorada no segundo, embora com uma restrição que pode ser problemática.

Seu conceito de comunidade discursiva não é aplicável facilmente a gêneros que perpassam as instâncias sociais, como é o caso dos que fazem parte dos meios de comunicação de massa (Bonini, s.d.). Em Swales, contudo, embora com certa deficiência explanatória, o processo de constituição e identificação dos gêneros é mais facilmente operacionalizável, o que é um critério importante para o trabalho didático no que tange a uma exemplificação mais visível aos alunos. Um conceito de gênero para o trabalho didático, entretanto, necessita aprofundar este tipo de consideração, no sentido de se optar por um objeto ao qual a palavra gênero irá caracterizar, o enunciado ou o texto.

No modelo bakhtiniano, existem momentos em que a concepção de gênero como a caracterização do enunciado não funciona bem. É esse tipo de contradição que encontramos neste trecho:

Existem tipos de orações que costumam funcionar como enunciados completos e pertencem a um gênero determinado. É o caso das orações interrogativas, exclamativas e exortativas. Existem muitíssimos gêneros referentes à vida cotidiana ou a funções (por exemplo, os comandos e as ordens na vida militar ou na vida profissional) que, via de regra, são expressos por uma oração do tipo apropriado. (...) Por ora, o que importa é assinalar que as orações desse tipo aderem estreitamente à expressividade do gênero que lhes é próprio e que absorvem, com grande facilidade, a expressividade individual. (Bakhtin, p. 314)

O problema é que, se o gênero é a caracterização do enunciado, as orações que são enunciadas completos deveriam ser gêneros também. Mas a obra de Bakhtin não traz uma resposta pronta para esta questão, pois se no trecho acima afirma que estas orações são partes constituintes de um gênero, e portanto não são gêneros, em outro momento, o autor cita a replica do diálogo, propriamente, como um gênero primário: "O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta" (p. 281). Resta, então, na obra bakhitiniana, uma lacuna no que tange ao caráter genérico do diálogo e das partes do diálogo.

Se nos ativermos ao fato de que o diálogo é a junção de mais de um enunciado, não poderemos entende-lo como um gênero, que seria a caracterização de um único enunciado. Mas, neste caso, teremos que afirmar também que certos eventos de linguagem que ocorrem na forma de diálogo, como uma aula ou uma abordagem de venda, não são gêneros. O modo mais plausível para resolver esta questão, embora implodindo parte do pensamento backtiniano, poderia ser afirmar-se que o enunciado não corresponde em todos os sentidos ao gênero, podendo, então, certos agrupamentos convencionais de enunciados se constituírem como gêneros. Neste caso, contudo, ainda estamos com outra questão para ser resolvida. Se os diálogos convencionais podem ser gêneros, como explicar aqueles que são cotidianos e estão exclusivamente a cargo da situação imediata de interação.

No diálogo, temos rotinas sociais de baixíssima convencionalização que em um trabalho anterior (Bonini, 1999) chamei de protogêneros. Do mesmo modo, Swales já havia chamado a atenção para este fenômeno, ao sugerir que "(...) a conversação 'ordinária' possa ser uma variedade fundamental de uso da linguagem" (1990, p. 58), por não se poder precisar o cenário institucional específico em que ocorre, mas não um gênero. Denomina, assim, a conversação casual, o chat e a narrativa 'ordinária' de pré-gêneros por serem pontos de partida para o surgimento de gêneros mais específicos.

De qualquer modo, denominando o diálogo de gênero primário, pré-gênero ou protogênero, há aí uma questão a ser aprofundada em pesquisas e discussões. Um conceito de gênero para o ensino, mesmo que não leve esta questão para a sala de aula, não deve ignorá-la. Em um sentido amplo, então, o gênero não funciona sempre como um

enunciado característico. Permanece, na formalização destes fenômenos, muitas questões e incertezas. Por outro lado, será que podemos dizer que o gênero corresponde à caracterização do texto? Novamente vamos nos deparar com o problema do diálogo ou do que seria um texto oral espontâneo entre pelo menos dois interlocutores.

Especificamente neste nível, o difícil é saber o que corresponde a uma unidade como a teoria textual pressupõe. Uma notícia, por exemplo, embora esteja inserida no contínuo do jornal, apresenta parâmetros de delimitação bem claros, que correspondem, em geral, à mudança radical do tópico, aos padrões gráficos de distribuição dos textos no jornal. Além disso, é transmitida como uma única ação de linguagem singular (contar um fato recente).

Com relação ao diálogo a questão é outra. Segundo Aquino et al. (1993, p. 31): "Nos textos de língua falada, o processo e o resultado se confundem, traduzindo um produto lingüisticamente materializado com características distintas daquelas próprias dos textos escritos". As autoras, muito embora busquem caracterizar texto falado, não chegam a especificar quais são estas características. Afirmam, entretanto, que a dialogicidade, entendida como "dinâmica de alternância de turnos na interação", é um fator essencial nessa caracterização.

No todo, nem texto, nem discurso, nem enunciado se prestam perfeitamente ao objetivo de servir como argumento da palavra gênero. Dentre os três termos, o que se parece mais adequado a isto é o enunciado, por vários motivos:

i) fornece uma explicação mais coerente para o contínuo da produção lingüística na Comunicação humana;

ii) leva em consideração a subjetividade (e a intersubjetividade) dos interactores;

iii) é mais plausível como unidade que o gênero possa caracterizar, pois se atem aos limites da ação de linguagem.

Como, em todo caso, tanto texto como enunciado apresentam problemas, creio que há razões mais fortes para assumir o primeiro como a base do termo gênero, em se tratando de um conceito para o ensino. Entre estas razões, estão as de o termo texto:

i) poder assimilar o conceito de enunciado;

ii) já ser bastante conhecido pelos professores;

iii) vir de uma tradição de estudos sólida (inclusive com um número de pesquisas e reflexões bem maior), tendo, portanto, neste momento, maior consistência teórica e até ontológica.

Em resumo, dada a análise executada até o momento, três considerações podem ser postas, no tocante a um conceito para o ensino de gêneros:

i) O gênero demarca, mediante propósito e forma guias convencionalizados em uma comunidade discursiva, uma unidade textual que pode se constituir de uma ou várias ações enunciativas;

ii) A convencionalidade do propósito guia varia, de modo que em muitas ocasiões (caso do diálogo cotidiano) tanto esse propósito quanto a organização estrutural da linguagem se dão como desencadeamento das ações em uma situação imediata no mundo, ou seja, neste caso temos um ato criativo, cuja a descrição revelará um proto gênero, mas não um gênero ou subgênero;

iii) Os modos de estruturação do diálogo (em pares adjacentes, por exemplo), bem como as seqüências textuais ou modalidades retóricas (narração, argumentação, exposição etc.), constituem aparatos textuais- dialógicos primários que formam a base da atividade executada mediante gêneros, subgêneros e proto gêneros.

Temos, então, dois princípios fundamentais e complementares, a dialogicidade e a convencionalidade, atuando sobre dois fenômenos:

i) os aparatos textuais- dialógicos primários:

a) pares adjacentes da conversação ordinária: saudação/saudação, pergunta/resposta, reclamação/pedido de desculpas, advertência/aceitação ou recusa da advertência, etc;

b) as seqüências textuais: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, etc.

Trata-se antes de pensar que o reflexo da ação humana na linguagem passa necessariamente por um processo de convencionalização e que, sendo assim, a maior

parte destas ações de linguagem não são guiadas por uma forma identificável socialmente, mas construídas, heterogeneamente, mediante o próprio intuito do falante/autor. Se todas as práticas lingüísticas fossem padronizadas, o espaço da criatividade inexistiria e o homem não seria mais que um computador com rotinas pré-definidas. Creio, então, que a maioria das ações de linguagem não se dá como a atualização de um gênero, como uma peça que eu alcanço na estante do discurso para compor minha enunciação. Poucos são os gêneros que podem ser vistos assim tão independentemente do processo social que estrutura a tarefa em andamento.

3.1. O conceito de gênero nos PCN

A noção de gênero, com relação aos três documentos dos PCN para ensino fundamental e médio (Brasil, 1997, 1998a, 1998b), só aparece explicitada no que trata dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, de onde destaca-se o seguinte trecho (p. 21):

Gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

• conteúdo: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;

• construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

• estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.

Nota-se aqui uma assimilação quase que literal do conceito de Bakhtin, com a inclusão da noção de seqüência textual de Adam (1992). É um conceito bastante satisfatório, e creio que até seja o melhor, para dar base a uma popularização da noção de gênero. Duas questões, contudo, me chamam a atenção no tratamento dado ao tema:

1) a clareza quanto ao termo discurso; e 2) a operacionalização didática dos conteúdos relativos ao escopo social do gênero. Nos PCN é utilizado o termo "gêneros do discurso", como, aliás, aparece em Bakhtin. A noção de discurso deste autor, entretanto, é muito diversa das que se tem como centrais no conjunto das discussões recentes sobre o tema,

particularmente. Não marcando claramente o sentido do termo, temos nos PCN duas visões indistintas, quais sejam:

a) Dos gêneros como a caracterização de enunciados concretos que por sua vez representam a forma do discurso como atividade linguageira;

b) Dos gêneros como elementos provenientes de formações discursivas e do discurso, visto como um entrelaçamento de textos.

Segundo a primeira visão, o escopo social do gênero não está no discurso, mas nas instâncias sociais. Já no segundo caso, as condições de produção de um texto estariam encerradas no próprio discurso. Creio que o segundo modo de ver a questão é demasiado complexo e difícil de ser transformado em práticas de ensino, pois a noção de condições de produção via discurso é bastante abstrata e muito pouco demonstrável. Quanto ao primeiro modo, é mais aplicável ao ensino, muito embora a noção de instâncias sociais de Bakhtin esteja pouco especificada.

Neste caso, creio que o conceito de comunidade discursiva de Swales pode ser uma ferramenta de auxílio, por tornar demonstrável a motivação social do surgimento e da utilização dos gêneros. Um exemplo, no do campo do ensino de Língua Portuguesa, das dificuldades para a caracterização das condições de produção de um gênero mediante a visão dos PCN está na análise de livros didáticos realizada por Rodrigues (2000). Nessa pesquisa, a autora mostra que o trabalho com gêneros nos manuais de língua continua extremamente formalista, não dando conta de aspectos como o caráter enunciativo da linguagem (principalmente em relação à intersubjetividade), das funções sociais do gênero, da caracterização dos interlocutores, bem como da relação entre estes.

O termo 'gênero' e tudo o que envolve o reconhecimento de um gênero textual/discursivo passam ao largo nas três coleções analisadas. As atividades propostas não exploram as condições de produção ou instâncias comunicativas em que os gêneros são construídos e praticados, seus propósitos comunicativos e as relações que se estabelecem em função desses propósitos entre o produtor (falante/escritor) e o receptor (ouvinte/leitor). (Rodrigues, 2000, mímeo) Acredita-se, então, que precisamos ter neste conceito de gênero

dos PCN, como ampliação, algum modelo mesmo que provisório do modo de enunciação nas instâncias sociais, ou seja, uma visualização melhor do modo como as condições de produção do gênero existem.

3.2. Objetivos do ensino de gêneros textuais

Em termos gerais, a clássica divisão entre análise do discurso 'anglo-saxão' e 'francesa' ainda influencia a discussão sobre os gêneros, uma vez que a reflexão de um modo ou de outro acaba sendo conduzida por uma tradição ou outra. No caso particular dos PCN, a inclinação para assumir a posição francesa, a meu ver, é o que conduz a proposta a uma fragilidade quanto ao tratamento das condições de produção no tocante ao conceito assumido e, por sua vez, quanto à clareza das habilidades a serem desenvolvidas no tocante aos objetivos do ensino.

A proposta dos PCN, embora se disponha a uma abordagem do ensino via gêneros, não os elege como um conteúdo específico, em se tratando dos objetivos de ensino. Não há habilidades a serem desenvolvidas como reflexo do ensino deste conteúdo. Para um tema como 'variação lingüística', contudo, esta relação é clara pelo modo como está explicitada, por exemplo, neste objetivo:

"utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-la às circunstâncias da situação comunicativa de que participam" (Brasil, 1997, p. 41).

Nos PCN para o ensino fundamental, os objetivos de ensino que trazem alguma relação com o ensino de gênero são:

1) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos

coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

2) compreender textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. (Brasil, 1997)

Embora nestes objetivos haja uma inovação no que tange a temas como "língua e identidade", "instâncias públicas e privadas de uso da língua", a noção de gênero vem proporcionar muito mais uma reconceitualização de antigos objetivos relacionados ao ensino de gramática, redação e leitura que colocar novas questões em cena. Isto acontece principalmente porque a interligação entre os conteúdos é frouxa e planificada, carecendo de uma hierarquização que explicite o que está sendo modificado e por quais motivos. No caso do ensino Fundamental e Médio, esta relação é ainda mais frouxa, havendo inclusive uma certa circularidade nos objetivos, pelo modo como se retomam sem, contudo, deixar claro os elos de ligação e as habilidades que se quer desenvolver.

O objetivo mais próximo de gênero como um conteúdo específico e indispensável é: "analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis)" (Brasil, 1998)

1) dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela;

2) desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Já para Johns (p. 129), o aluno deverá saber:

1) extrair conhecimento dos gêneros e aplicar na análise e crítica de textos conhecidos e novos;

2) revisar continuamente as teorias de gênero;

3) avaliar, expandir e revisar as estratégias de abordagem das tarefas de letramento;

4) desenvolver habilidades para criticar textos, papéis e contextos;

5) cultivar uma metalinguagem sobre textos e experiências textuais;

6) refletir sobre experiências com textos, papéis e contextos.

A base metodológica dos PCN provém da proposta de Schneuwly e Dolz, mas não contempla estes objetivos. Nas propostas destes autores, o objetivo central é levar o aluno a lidar com a grande variedade dos gêneros para apropriar-se de certo número deles como ferramentas de interação e compreensão das relações sociais e também como substrato para o desenvolvimento de uma capacidade interpretativa de gêneros, utilizável frente aos que escola não ensinará e com os quais este aluno se defrontará vida afora.

A proposta de Johns volta-se mais para as condições sociais de produção dos gêneros, sendo ainda mais completa como plataforma de objetivos. Em termos gerais, contudo, como proposta mais precisas para o ensino, acredito que ambas careçam de relações mais coesas e ao mesmo tempo mais abrangentes no que tange ao tema, visando a um aprendizado específico. Gênero como conteúdo do ensino traz necessariamente sua relação com atuação social via leitura e produção de texto. É neste sentido que estes dois termos (leitura e produção de texto) estão na base do ensino de gênero, mas não são, em si, o objetivo deste ensino. Acredito que esta questão pode ser tratada, mediante a aplicação de dois objetivos interligados. Trata-se de levar o aluno a:

a) reconhecer a relação entre gênero textual, identidade de grupo e pessoal e ação social;

b) entender as regularidades genéricas como elementos para a percepção do fenômeno da interação humana e para a criatividade, seja reinvestindo este conhecimento para lidar com novas situações de interação, seja subvertendo estas regularidades em função de um embate político-ideológico ou em função de obter prestígio em situações em que a criatividade lingüística seja uma condição essencial.

É importante notar que a noção de criatividade aqui não é mais aquela da inspiração, presente na tradição literária como dom para as letras , nem a de Chomsky como aplicação de regras de forma idiossincrática. É, diferentemente, relativa ao exercício da autoria, como expressão do indivíduo, pelo modo como seleciona, transforma e cria recursos genéricos a partir de outros que estão na linguagem dispostos heterogeneamente em diversos graus de estabilidade convencional. A título de exemplo, se pode dizer que nas enunciações do diálogo cotidiano quase sempre a criatividade é um pressuposto, na medida que a orquestração de recursos que no seu todo tenham as características da coerência e, ao mesmo tempo, do inesperado são essenciais para o êxito na tentativa de seduzir o interlocutor ou mesmo desaprová-lo.

3.3. A seleção dos gêneros a serem ensinados

Vale ressaltar que uma visualização mais clara pelo aluno da relação entre linguagem e sociedade necessita de uma exploração mais aprofundada das instâncias sociais e dos gêneros que nelas surgem, o que, de certa forma, pode-se visualizar no trabalho de Brandão (2000). Seria interessante, então, haver uma unidade no conjunto dos gêneros a serem ensinados, tomando-se uma única instância por vez. Neste caso, o trabalho em espiral não estaria focado no gênero, mas nos contextos que dão surgimento a estes gêneros, retomando-se tais contextos várias vezes no decorrer de uma grande etapa de escolarização. Os critérios acima expostos, neste caso, seriam utilizados não individualmente, mas em grupo a partir da escolha prévia da instância social a ser abordada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que, quanto ao ensino dos gêneros nos PCN – ponto central de análise neste artigo, as reflexões tecidas permitem pensar, primeiramente, que haja uma incompletude no conceito de gênero adotado que, muito embora bastante plausível, é vago quanto à explicitação das condições sociais de construção e de prática deste

elemento da linguagem. Esta deficiência conduz a uma metodologia de ensino que não leva em consideração as habilidades que o aluno deva desenvolver no decorrer da apropriação dos gêneros e, por sua vez, leva a um critério quase aleatório de seleção dos gêneros a serem ensinados.

Há que se ressaltar ainda que termos como discurso, enunciado e texto não estão claramente delimitados, de modo que não fica claro a que se está referindo quando é empregado o termo 'gêneros do discurso'. Pinçados estes pontos problemáticos, encaminho a título de sugestão, quanto à implantação da proposta dos PCN ou de outras: i) a adoção do termo 'gênero textual' ao invés de 'gênero discursivo'; ii) o estabelecimento de objetivos de ensino ligados a gênero como um conteúdo específico, que contemplem uma maior instrumentação do aluno para a ação na linguagem; e iii) critérios de seleção dos gêneros a serem ensinados amarrados com as habilidades de linguagem que se quer desenvolver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADAM, J-M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.

AQUINO, Z. G. O. de, ANDRADE, M. L. C. V. de O., FÁVERO, L. L. (1993). Texto falado: proposta de

BAKHTIN, M. (1992) (1953). Estética da criação verbal. Trad. por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, Os gêneros do discurso, p. 277-326.

BONINI, A. (1999). O conhecimento de jornalistas sobre gêneros textuais: uma contribuição à teoria dos esquemas cognitivos para textos. Florianópolis,. Tese (Doutorado em Lingüística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina.

(1998). O ensino de tipologia textual em manuais didáticos do 2º grau para Língua Portuguesa. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 31, p. 7 – 20.

BRANDÃO, H. N. (2000). (org.). Gêneros do discurso na escola. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998a). Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998b). Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

BRONCKART, J-P. (1987). Interactions, discours, significations. Langue Française, nº 74, p. 29 – 50.

CARNEIRO, A. D. (1996). Uma classificação tipológica e os textos da mídia. In: ANAIS DO II ENCONTRO

van DIJK, T. (1977). A. La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós.

FURLANETTO, M. M. Gênero discursivo, tipo textual e expressividade. Florianopolis: fotocópia, s.d.

JOHNS, A. M. (1997). Text, role and context: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press.

KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. (1995). Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARCUSCHI, L. A. (1996). Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais. Recife,. Trabalho não publicado.

MEURER, J. L. (2000). O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In:

FORTKAMP, M. B., TOMITCH, L. M. B. (orgs.) Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Os gêneros escolares: da prática de linguagem aos objetos. Trad. de Roxane Rojo. Genebra, s.d. Trabalho não publicado.

ENSINO DE ESCRITA: GÊNERO, AGÊNCIA E MOTIVAÇÃO

Linaiara Santos Hermínio de Melo (UFCG)

Introdução

Uma das questões decorrente da compreensão atual de gênero textual diz respeito à descontextualização e discute se os gêneros podem ser ensinados na escola na sua totalidade, dado o deslocamento de seu contexto natural, o que responde pela tendência do ensino a focar apenas as propriedades formais dos textos (BEZERRA E REINALDO, 2011). Outra discussão acerca do ensino de gêneros, decorrente desse posicionamento, diz respeito à falta de motivação, uma vez que, na maioria das vezes, o gênero textual escrito na escola tem como finalidade apenas o cumprimento das atividades escolares.

Tendo em vista a crítica atual a essa tendência, vêm se tornando frequentes estudos aplicados, inspirados na concepção de que a interação está no cerne do gênero, devendo-se por isso mantê-lo, o quanto possível, conectado ao contexto, de modo a ser compreendido como modo de agir, não apenas como modo de escrever. Para o preenchimento dessa lacuna, os estudos têm recomendado a preocupação em ir além da sala de aula, associando-se a contextos próprios das esferas sociais em que os gêneros circulam (BEZERRA E REINALDO, 2011)

Como professora do Ensino Médio da rede pública, orientada pela visão interdisciplinar da Linguística Aplicada, tenho tomado consciência das dificuldades, dos inúmeros aspectos imbricados no processo de ensino/aprendizagem da escrita, bem como da necessidade urgente de busca de metodologias de ensino que se fundamentem na contribuição de estudos sociais, psicológicos e linguísticos.

Como objetivo geral a pesquisa pretende analisar os efeitos, para o processo de ensino/aprendizagem da escrita, de uma metodologia de ensino orientada pelas contribuições da teoria de *gênero como ação social* e do *Interacionismo Sociodiscursivo.* E como objetivo específico, pretende: descrever os efeitos dessa metodologia no processo de ensino-aprendizagem, observando os aspectos sociopragmáticos e da materialidade enunciativa das produções dos alunos e suas implicações para o agenciamento na escrita do gênero Carta de reclamação;

A relevância desse trabalho está em fornecer subsídios teóricos e metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa em que os aprendizes se tornem agentes da própria escrita.

A visão sociorretórica de gênero e sua implicação para o ensino

Analisando o papel dos gêneros para o ensino Bazerman (2006: 23) afirma que estes são modos de vida, modos de ser, portanto, são ambientes para aprendizagem, uma vez que são ambientes familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Desta forma, ao conduzir os alunos a compreenderem o gênero como tipo resposta a circunstâncias reais da vida em sociedade, eles tenderão a perceber os múltiplos fatores sociais e psicológicos necessários para construir textos eficazes.

Analisando o papel dos gêneros no processo de ensino/aprendizagem, Devitt (2004) afirma que a metodologia recomendada para o alcance da consciência de gênero pode ser esboçada no seguinte percurso de atividades e objetivos:

• Análise de gêneros não familiares para ajudar os discentes a perceberem que todos os gêneros servem a grupos e reforçam modos particulares de ver o mundo.

• Retorno, em seguida, aos gêneros familiares, para mostrar que os discentes estão mais preparados para aceitar que seus gêneros também representam pontos de vista particulares que partilham sua experiência de mundo.

Dito de outra forma, o ensino com base na visão de gênero como ação social deve ter como base orientadora que os gêneros representam situações comunicativas e contextos bem específicos, por isso, um mesmo gênero usado em diferentes momentos ganha aspectos linguísticos-discursivos bem peculiares, situadas nos aspectos pragmáticos do texto.

Na escola o ensino de escrita a partir dos gêneros se torna necessário, para que os discentes compreendam que cada texto é uma ação social, ou melhor, é uma resposta a uma determinada estrutura da sociedade que vai moldando o modo de agir do indivíduo linguisticamente em cada situação comunicativa que lhe é posta.

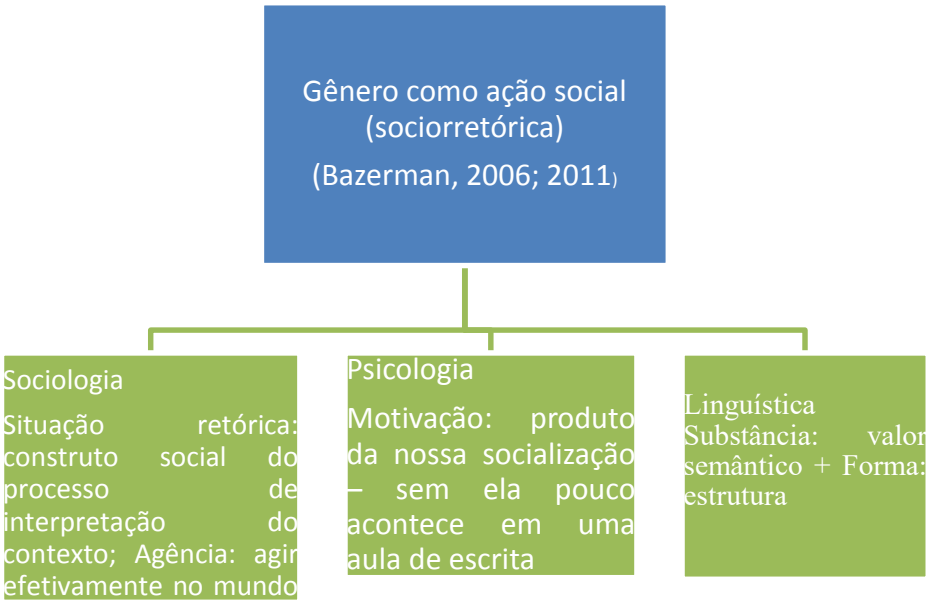
Para isso, o professor deve investigar, juntamente com os alunos, todo o processo de construção do texto escrito: o evento deflagrador da produção do texto, as fases de coleta e análise de informações para compô-lo, a escrita, as atividades realizadas em conjunto e, por fim, a tecnologia utilizada para produção textual (CARVALHO, 2005: 133).

Isso se dá porque a retórica se preocupa em analisar o enunciado eficaz para ações sociais particulares. Sendo assim, o conceito de gênero como ação baseia-se na retórica e tem seu foco na exigência como a principal força interpretativa e motivadora, ou seja, para cada gênero há fatores que influenciam na sua escrita e na sua recepção. Portanto, o ensino de diferentes gêneros se faz necessário por implicar distintos aspectos sociais, linguísticos e

psicológicos, uma vez que, “o gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas” (BAZERMAN, 2006; 29).

Desta forma, para a retórica a definição de gênero deve está centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação usada na realização, portanto envolve situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, só é interpretável numa situação retórica definida (complexo de pessoas, eventos, objetos e reações que apresentam uma exigência) e através da atribuição de motivos. Vejamos o Esquema 1 abaixo:

Esquema 1 - Gênero como ação social: do social à materialidade linguística



Neste quadro é possível perceber os elementos sociais, psicológicos e linguísticos imbricados na escrita de um texto com base na abordagem de gênero como ação social. Bazerman (2012) explica que é por meio da combinação hierárquica da substância – sensações, conceitos, imagens; e da forma – estrutura que modela a resposta do leitor à substância, que as estruturas simbólicas assumem força pragmática e se tornam ações interpretáveis. Entretanto, essa interpretação da ação resultante da fusão *forma* e *substância* só é possível através da análise do contexto retórico e da motivação para escrita do texto, como é possível perceber abaixo na afirmação de Bazerman (2011; 53):

> Ao vermos o gênero como um fato social, entremos numa consideração interdisciplinar da interação (psicologia, sociologia e antropologia) entre categorias recebidas culturalmente e criadas nos processos sociais, e categorias pessoalmente salientes que surgem em atividades psicológicas.

Relacionada ao ensino de escrita a abordagem de *gênero como ação social* traz muito mais que subsídios teóricos, pois as contribuições metodológicas são ainda mais importantes uma vez que essa abordagem possibilita a relação entre teoria e prática em sala de aula, contemplando o agenciamento dos alunos. Segundo Bazerman (2006: 31), a produção do aluno dependerá da vitalidade que o professor investir nos seus comentários e nas tarefas que modelam e eliciam os enunciados dos alunos, bem como a contribuição destes para a tarefa

Os aspectos sociopragmáticos e linguísticos dos gêneros na abordagem Interacionista sociodiscursiva

Seja um texto empírico..., pertence a um gênero.
(Bronckart, 1999)

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) está centrado nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Essas propriedades colaboram na compreensão dos significados atribuídos a cada um dos elementos que constituem o texto.

Para Bronckart (1999; 119), a organização do texto obedece a uma hierarquia: organização mais profunda (infra-estrutura), nível intermediário (mecanismos textualizadores) e nível mais superficial (mecanismos enunciativos).

A infra-estrutura geral trata do plano geral do texto – organização de conjunto do conteúdo temático; do tipo de discurso – diferentes segmentos que o texto comporta (segmento narrativo mais segmento interativo); do encaixamento – conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação ao outro; sequencialidade – modos de planificação de linguagem: organização geral; complicação; ações; final.

Os mecanismos de textualização abordam os aspectos linguísticos relacionados à coesão textual, tais como: os organizadores textuais – conjunções, advérbios, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases; a conexão – marca as articulações da progressão temática; a coesão nominal – introduz e retoma ou substitui temas e/ou personagens (anáforas pronominais); coesão verbal – assegura a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos, ações).

Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência interativa pragmática do texto, portanto, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem avaliações. Nesta parte do texto é possível observar: o posicionamento enunciativo – na produção de um texto, o autor cria um ou vários mundos discursivos diferentes do mundo empírico em que está mergulhado; diferentes vozes em um texto – a voz do autor empírico, as vozes sociais, as vozes de personagens diretamente implicadas no percurso temático; as modalizações – avaliações sobre algum aspecto do conteúdo temático.

Essa última, as modalizações, são organizadas em quatro subconjuntos: lógicas (valor de verdade – certas, prováveis), deônticas (valores sociais – permitidos, necessários), apreciativas (subjetivo – bons, maus) e pragmáticas (capacidade da ação – razão, intenção).

Estando baseada nos aspectos pragmáticos do texto, os mecanismos enunciativos contribuem para a análise dos aspectos sociopragmáticos da produção textual dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, é necessário acrescentar a este termo algumas considerações acerca do conceito de contexto de produção para o ISD.

Em se tratando de contexto, Bronckart (1999; 2008) apresenta novos parâmetros de situação da interlocução, que exercem influência sobre a forma como um texto se organiza. Essa concepção de escrita envolve não apenas quem escreve, mas também para quem se escreve. Trata-se de uma visão dialógica, na qual produtor e leitor são atores/construtores sociais, que constroem e são construídos no texto.

Sendo assim, a escrita exige de quem escreve uma gama de estratégias, tais como: ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tema e configuração textual adequada à situação interativa); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua

progressão;“balanceamento” entre as informações explícitas e implícitas, entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo processo, guiado pelo objetivo da produção e pela interação que o autor pretende estabelecer com o leitor.

Para que todas essas estratégias possam ser postas em prática é preciso compreender o contexto de produção. Bronckart (op. Cit,) distingue o contexto de produção textual em dois planos: o mundo físico e o mundo sociosubjetivo.

No primeiro plano, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas de espaço e tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em contexto físico, definido, segundo o autor em quatro parâmetros: *lugar de produção* (o lugar físico em que o texto é produzido), *momento de produção* (corresponde a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido), *emissor* (a pessoa ou a máquina que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita) e *receptor* (as pessoas que podem receber concretamente o texto)**.**

No segundo plano, a produção de texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, ou seja, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: *lugar social* (em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, instituição, etc.), *posição social do emissor* (qual o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: professor, aluno, pai, de chefe), *posição social do receptor* (qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: subordinado, político, administrador) e *objetivos da interação* (qual é, do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário)**.**

Por fim, Bronckart (1999) defende que as representações sobre os parâmetros do contexto físico baseiam-se em duas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa e as coordenadas do espaço-tempo. Já as representações sobre os parâmetros do contexto sociossubjetivo são objetos de uma aprendizagem mais longa e mais complexa. Nosso conhecimento sobre os lugares sociais, suas normas e os papéis que geram, assim como o conhecimento sobre os mecanismos de exibição-proteção de nossa imagem constroem-se lentamente, de acordo com nossa experiência da vida social, e podem ser modificadas continuamente.

Metodologia

A metodologia de investigação utilizada é do tipo qualitativa, entendida como atividade situada que localiza o observador no mundo, por meio de um conjunto de práticas materiais e interpretativas. Nesse sentido, procuramos estudar a prática de escrita escolar em seu cenário natural, tentando entendê-la em termos dos significados a ela atribuídos pelos sujeitos pesquisados (DENZIN E LINCOLN, 2006: 17), à luz de conceitos oriundos dos estudos *sociorretóricos* e *Interacionistas sociodiscursivos de gênero,* associados aos estudos sobre ensino-aprendizagem.

Por se tratar da análise de uma intervenção didática implementada pela pesquisadora na sala de aula, a pesquisa realizada é híbrida, reunindo a análise de documentos escritos e a pesquisa-ação, intervenção em pequena escala no mundo real, com exame dos seus efeitos (MOREIRA & CALEFFE, 2008). A pesquisa-ação envolve três momentos: a constatação de uma condição que deve ser modificada pela intervenção do pesquisador; a implementação da intervenção e, por fim, a análise dos efeitos da interferência na condição inicial.

O elemento deflagrador da produção textual foi a ocorrência, no dia 23 de agosto de 2012, de um evento na escola, para a discussão do Orçamento Democrático (OD) 2012, o qual contou com a presença da representante da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, regional de Campina Grande.

> "Trata-se de um instrumento de gestão democrática da educação pública em que as comunidades escolar e local são convidadas a participar das decisões sobre a melhor forma de utilização dos recursos que são transferidos diretamente às escolas.(...) "O objetivo do OD Escolar 2012 é ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas, como estímulo à prática do controle social, com vistas à melhoria da qualidade da educação", destacou o secretário de Estado da Educação, Harrison Targino."
>
> http://www.paraiba.pb.gov.br/

A preparação para esse evento se deu entre os meses de abril e agosto do mesmo ano, período em que os alunos foram orientados sobre o conceito de OD e conduzidos a organizarem apresentações, textos e discursos para serem divulgados no evento.

A turma do 2º ano do turno tarde apresentou, em sala de aula, várias reclamações, dentre elas a falta de máquina de xerografar, falta de pagamento de alguns professores, falta de uma quadra poliesportiva, melhorias no laboratório de informática etc. A participação dos alunos nesse evento pode ser atestada nas fotos a seguir:

Fotos da secretária de Educação no evento do OD na Escola. (Fonte própria)

Nesse contexto das necessidades da escola, decidimos escrever uma carta endereçada à secretária regional de Educação, solicitando a resolução dos problemas acima elencados. O gênero escolhido foi a *carta de reclamação*, por atender as intenções comunicativas de que esse evento social necessitava.

Os elementos que compõem o *corpus* da pesquisa fornecem dados suficientes para descrever e analisar: os resultados da metodologia de ensino utilizada para aprendizagem da escrita, através da análise dos aspectos sociopragmáticos e enunciativos das produções dos alunos, que indicam agenciamento na escrita. Sendo assim, optamos pelas seguintes categorias:

1- Aspectos sociopragmáticos da situação retórica vivenciada;
2- Aspectos enunciativos dos textos dos alunos.

Na primeira categoria que trata dos aspectos sociopragmáticos da produção de textos dos alunos nos detemos à análise da situação retórica posta – construto social do processo de interpretação do contexto (BAZERMAN, 2011), com base na definição de condições sociopsicológicas de produção de texto (BRONCKART, 1999), por entendermos que ambas comportam aspectos sociais e psicológicos imbricados no processo de produção textual.

Na segunda categoria analisamos a analisamos as vozes e as modalizações (BRONCKART, 1999) presentes nas produções com o objetivo de examinar os indícios enunciativos de agenciamento na escrita.

A união destas duas abordagens de gênero se deu por entendermos que embora a Sociorretórica nos forneça meios para estudo e análise das ações tipificadas (gêneros), o Interacionismo sociodiscursivo nos oferece ferramentas didáticas para o ensino destas.

Análise dos dados

Contexto de produção e agenciamento

Os gêneros estão intimamente ligados a situações sócio-discursivas bem definidas, o que não é diferente com a "carta de reclamação". De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o gênero textual "carta de reclamação", por apresentar uma predominância de sequências argumentativas, está dentro da ordem do argumentar. Sendo assim, estes textos têm como função primordial convencer o leitor.

Considerando os princípios defendidos pela abordagem de "Gênero como ação social" que apontam para os aspectos sociopragmáticos como caracterizadores dos gêneros, as noções de "propósito" e "contexto" são de extrema importância para análise textual. De acordo com Carvalho (2005: 139), é necessário observar quem escreve, para quem, com que intuito, a que convenções obedece e quais despreza, o que avalia e como faz.

Sendo assim, nesta parte da análise nos deteremos a investigar o evento deflagrador da produção do texto, os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos produtores e por seus interlocutores, o grau de poder que têm e a relação entre ambos.

O elemento deflagrador da produção textual, como exposto no capítulo II, foi o Orçamento Democrático (OD) 2012, que ocorreu no dia 23 de agosto do mesmo ano.

A situação retórica descrita acima criou um contexto e um propósito comunicativo (resolver os problemas estruturais e pedagógicos da escola) bem definidos, com papéis sociais determinados. Ela está inserida em ação de linguagem "real", que possibilita o aluno/produtor vivenciar práticas de escritas autênticas mesmo estando dentro da sala de aula. Sendo assim, ele deixa de ser um sujeito passivo para dar voz aos seus anseios e sentir-se agente na escrita de seus textos.

O papel social do produtor do texto era de "aluno", o que nesta situação se fez essencial e determinante para que o mesmo se sentisse um representante da sua instituição escolar.

Esse fato demonstra uma forma de agenciamento do produtor do texto, que compreende a sua responsabilidade diante da situação posta e demonstra, através do lugar social que ocupa

no momento da produção, que conhece de perto o problema a ser tratado no texto e, portanto, tem argumentos efetivos para defender seu ponto de vista.

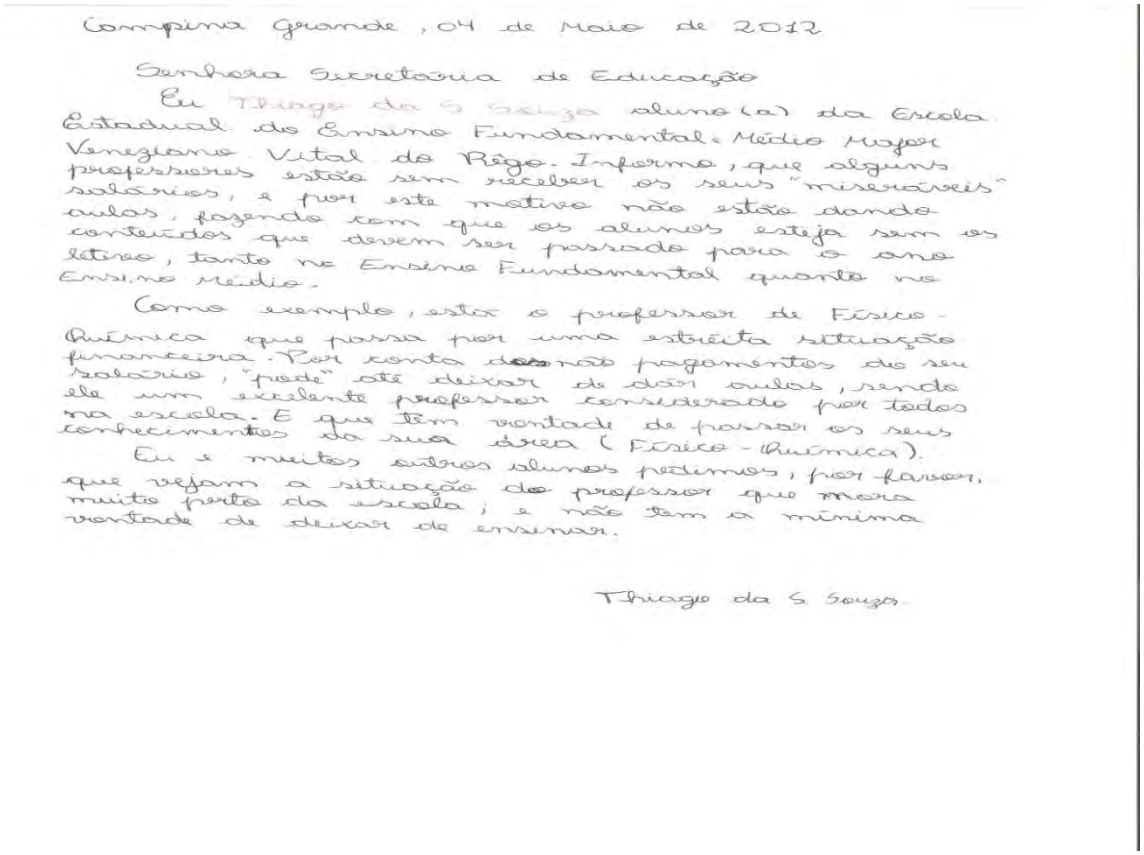
Todavia, a escrita de um texto não é apenas desenvolvida com base na visão que o produtor tem de si próprio, mas, principalmente, na leitura que este tem do seu interlocutor. No caso da Carta de reclamação proposta aos alunos, o par responsivo tinha como função social a gerência da Secretaria de Educação do Estado na cidade de Campina Grande – PB,.cargo de maior hierarquia na Educação em se tratando de região. Este papel desempenhado pelo interlocutor trouxe uma responsabilidade ainda maior para produção desse gênero textual, por se tratar de uma autoridade que podia de fato ouvir os apelos feitos por cada um deles. Trata-se de uma forma de agência, uma vez que, a produção do texto era opcional e a ação de linguagem dependia, principalmente, do próprio desejo do aluno de intervir nos problemas pedagógicos e estruturais da escola, que afetavam a sua aprendizagem e dos demais alunos daquela instituição, de alguma forma.

A linguagem, neste caso, se tornou ação, uma vez que, ofereceu recursos para que os alunos/produtores mesmo sendo "subordinados" à secretária de educação pudessem ser ouvidos, e quem sabe, influenciar as ações do seu interlocutor para melhoria do ambiente escolar.

Esse fato fez com que a produção de texto deixasse de ser um mero trabalho escolar, para ser de fato uma ação social através da linguagem. A escrita desse gênero trouxe aos alunos a possibilidade de planejar, organizar e produzir um texto que não serviria apenas para ser julgado pelo professor no momento da correção, mas que traria benefícios para toda comunidade escolar.

As vozes e as modalizações

A análise das vozes e das modalizações presentes nos textos nos ajuda a compreender os recursos linguísticos e/ou enunciativos responsáveis pela coerência pragmática do texto e pela representação da subjetividade no texto. Observemos o texto abaixo:



Campina Grande, 04 de Maio de 2012

Senhora Secretaria de Educação

Eu Thiago da S Souza aluno(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Hugo Venezlano Vital do Rêgo. Informo, que alguns professores estão sem receber os seus "miseráveis" salários, e por este motivo não estão dando aulas, fazendo com que os alunos esteja sem os conteúdos que devem ser passado para o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Como exemplo, estou o professor de Física - Química que passa por uma estreita situação financeira. Por conta dos não pagamentos do seu salário, "pode" até deixar de dá suas aulas, sendo ele um excelente professor considerado por todos na escola. E que têm vontade de passar os seus conhecimentos da sua área (Física - Química).

Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejam a situação do professor que mora muito perto da escola, e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar.

Thiago da S. Souza

No texto de *Bruno* o uso do pronome "Eu", no início do texto (exemplo 1), marcador de identidade, demonstra um posicionamento do agente na situação retórica posta, neste momento não como um ser social, mas como pessoa. Como podemos verificar no exemplo 1 abaixo:

(1)

"Eu xxxxxxxxxxxx aluno(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio xxxxxxxxxxxxxxx."

Neste mesmo exemplo, o referente "aluno" também demonstra uma voz presente no texto, pois marca um lugar social bem definido. Neste momento, o sujeito produtor apresenta-se como sujeito do discurso e refere-se à instituição que está representando como forma de validar este discurso.

Ao utilizar a expressão "Informo que" para apresentar o problema o aluno demonstra uma tentativa assumir seu discurso. Atribuindo para si a responsabilidade do que vai ser enunciado – *que alguns professores estão sem receber seus "miseráveis" salários.* Vejamos no exemplo 2:

(2)

"Informo, que alguns professores estão sem receber os seus 'miseráveis salários'."

Ao concluir seu texto o uso do segmento "Eu e muitos outros alunos" ilustra a atribuição da responsabilidade do que será dito não apenas a ele, mas à comunidade social pela qual responde no momento da escrita. Como podemos constatar no exemplo 3:

(3)

"Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejam a situação do professor que mora muito perto da escola, e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar".

O predomínio da voz do produtor do texto demonstra uma forma de agenciamento, pois é um indício da capacidade de elaborar discursivamente as suas ações sociais mediadas pela linguagem, se colocando como agente da situação comunicativa.

A predominância de modalizações apreciativas também demonstra a tendência de *Bruno* de colocar-se no texto, de assumir a responsabilidade do que é dito. No exemplo 2 temos a presença marcante do adjetivo "miseráveis", utilizado pra avaliar a qualidade dos salários recebidos pelo professor citado na carta. O uso das aspas também revela um posicionamento do produtor do texto em relação aos baixos salários pagos aos seus professores. Entretanto, é necessário esclarecer que o uso desse adjetivo revela uma opinião não apenas individual, tendo em vista que é construída a partir da de um senso comum de que os profissionais da educação são mal remunerados.

O adjetivo "mínima", no exemplo 3, evidência uma avaliação de *Bruno* em relação à vontade do professor de deixar a sua profissão. O mesmo ocorre com o uso dos adjetivos "excelente" e "considerado" que são utilizados para qualificar o desempenho profissional e a relação entre eles e seus alunos. Evento que pode ser constatado no exemplo 4:

(4)

"Por conta dos não pagamentos do seu salário, pode até deixar de dar aulas, sendo ele um excelente professor considerado por todos na escola."

As modalizações deônticas representam uma forma de deixar claro as obrigações sociais do ensino. O uso das locuções conjuntivas explicativas *"Por esse motivo"* e "*Por conta*" esboçam a opinião do produtor do texto em relação às consequências do não pagamento do professor para comunidade escolar. Como verificamos nos exemplos 4 (acima) e 5 (abaixo):

(5)

"por esse motivo não estão dando aulas, fazendo com que os alunos 'esteja' sem os conteúdos que devem ser 'passado' para o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio".

Algumas modalizações pragmáticas também aparecem no texto de *Bruno.* Elas demonstram a responsabilidade dos agentes sociais envolvidos na ação. O uso da locução verbal "*devem ser*", no exemplo 5, revela a opinião do produtor em relação aos conteúdos que estão deixando de ser passados para os alunos da instituição citada na carta. O mesmo acontece com a forma verbal "tem vontade" que evidencia o desejo do professor de passar para os alunos seus conhecimentos, no exemplo 6 abaixo:

(6)

"E que tem vontade de passar os seus conhecimentos da sua área (Físico-Química)".

Diante do exposto, fica evidente que o uso das modalizações no texto analisado traduzem, de fato, linguisticamente, as avaliações e o posicionamento enunciativo do produtor do texto. *Bruno* evidenciou, através das modalizações utilizadas, além de tudo as consequências do descaso com a educação, mais precisamente, com a profissão de professor e a responsabilidade de cada um dos atores sociais envolvidos nesta área: alunos, professores e secretários da educação.

Considerações finais

O contexto de produção posto por tratar de uma situação retórica vivenciada de fato pelos alunos fez com que os alunos se tornassem agentes da própria escrita. Ao ter um par responsivo que muito mais que analisar seus textos e avaliá-lo com uma nota, pode trazer benefícios para a comunidade escolar, dando à escrita da carta de reclamação um caráter social, ou seja, a produção textual tornou-se uma ação social através da linguagem.

A presença marcante das vozes do produtor no texto e de modalizações apreciativas demonstram que o autor se posicionou no texto e muito mais que se sentir aluno, sentiu-se um ser capaz de agir no mundo apesar das estruturas sociais.

Bruno demonstrou no seu texto o verdadeiro papel dos gêneros: mediar situações sociais através da linguagem. Cabe aos professores, agora, tornar seus alunos muito mais que expectadores do processo de ensino/aprendizagem da escrita, cidadãos que agem e interagem linguageiramente.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles e PRIOR, Paul. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.p.150 – 190.

BRONCKART, Jean Paul. As condições de produção de textos. In: *Atividade de linguagem, textos e discursos***:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999. P. 91 - 110.

CARVALHO, Gisele. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair;

MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 130-149.

DEVITT, Amy J. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University, 2004.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Agência na perspectiva da teoria do gênero. In: _____. *Temas em Antropologia e Linguística.* Recife: Bagaço, 2010. p. 285 – 293.

O GÊNERO BILHETE COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO PROCESSO DE REFACÇÃO TEXTUAL

Suzana Lima Vargas (UFJF)
Moyra Ribeiro Marques (UFJF)

RESUMO: Este trabalho, vinculado à pesquisa longitudinal "Processos de escrita, revisão e reescrita de textos" (FACED/UFJF/FAPEMIG), a partir da noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, defendida por Bakhtin (2003), discute o papel do bilhete produzido pelo professor como instrumento mediador na interlocução estabelecida com os alunos, em torno de seu processo de escrever, revisar e reescrever textos (RUIZ, 2001). O bilhete é compreendido como um enunciado pleno, pois propõe percursos por meio de asserções, ordens e perguntas e evidencia como o professor cria espaços para a troca de turnos na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor. Para o presente estudo, foram selecionados 24 bilhetes produzidos em uma situação didática de escrita e reescrita de contos. A análise dos bilhetes mostrou o predomínio de ordem (78 ocorrências) para abordar os aspectos relacionados à forma (ortografia, pontuação, paragrafação). As perguntas esclareceram questões implícitas e pressuposições (20 ocorrências) ou apontam um encaminhamento para os ajustes de sentido (16 ocorrências). As asserções ora se referiram aos elogios daquilo que o aluno soube fazer (34 ocorrências) e, ora cobraram o que estava insuficiente (40 ocorrências). Muitos bilhetes se assemelhavam a cartas em função de sua ampla exploração: (i) apontavam correções de questões gramaticais; (ii) elogiavam as escolhas discursivas; (iii) destacavam o empenho do aluno no trabalho de produção do texto; (iv) fornecem propostas claras à tarefa de revisão; (v) indiciavam a construção de uma certa afetividade entre os envolvidos na interlocução. Esses encaminhamentos revelaram a perspectiva dialógica do discurso de correção e indicaram a necessidade do professor ultrapassar as formas mais tradicionais de correção que apenas tratam dos problemas da superfície textual. Concluímos que a correção mediada pelo gênero bilhete é um método eficaz tanto na formação inicial dos professores de português quanto na constituição das crianças enquanto escritoras.

1. Introdução

Investigamos as *operações discursivas* presentes em 25 bilhetes produzidos no primeiro semestre de 2011, em uma situação didática de produção de contos, na qual 04 professores-bolsistas visavam assegurar a interlocução professor-aluno nos momentos de correção e revisão textual. Os dados foram obtidos nas oficinas de escrita desenvolvidas com alunos de escolas públicas, na faixa etária de 09 a 14 anos, atendidos pelo Projeto de Pesquisa e Extensão *Laboratório de Alfabetização* (FACED/UFJF). As atividades propostas envolvem planejamento, escrita, revisão e reescrita de textos a partir dos conhecimentos que os alunos tem do gênero e reflexões pontuais sobre o uso dos recursos linguísticos. O bilhete do professor é um dos instrumentos de correção textual adotados pela equipe de professores-bolsistas e foi

a partir desses bilhetes que investigamos as operações discursivas mais recorrentes, quais sejam: elogio, pergunta, ordem, exemplificação e argumentação.

Trata-se de uma análise qualitativa, voltada para produzir interpretações dos dados obtidos no contexto das oficinas de escrita, atenta às transformações que a dinâmica interacional produz nos sujeitos envolvidos e aos modos como os sujeitos organizam, interpretam e dão forma às suas experiências de produção, correção e revisão de textos.

A proposta de correção por meio de bilhetes visa formar crianças produtoras de textos, capazes de lerem e escreverem textos pertinentes em situações reais de interação social. Apostávamos numa mediação que permitisse ao aluno a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lia e escrevia, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tinha a dizer. Conforme apontado por Geraldi (1991) o acesso ao mundo da escrita também é um acesso a essas estratégias de dizer

> (...) que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de interlocutores com que aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação. As estratégias que se escolhem revelam, em verdade, esta história porque delas são resultado. (GERALDI,1991,p.183-184)

Buscávamos, na observação dos comportamentos escritores assumidos pelas crianças, em cada texto, em cada aula, o ponto de partida para decidir *o que ensinar* e *como ensinar* nas oficinas de escrita futuras. Era preciso compreender o que o aluno já conseguia fazer sozinho, para trabalhar e consolidar o que ainda não foi conquistado. A esse respeito Calkins, Hartman e White (2008), destacam a necessidade de o professor reconhecer o que o aluno já faz e perceber aquilo que o aluno tenta fazer a fim de ajudá-lo a conquistar avanços. Mas, como avaliar essas produções textuais? O que avaliar? Quais seriam os aspectos norteadores para essa avaliação? Discursivos, textuais, gramaticais, ortográficos?

Assumindo a concepção de linguagem como forma de interação social (GERALDI, 1991), optamos por um método de correção textual-interativo, pautado no diálogo e consolidado por meio dos bilhetes escritos pelo professor, após sua revisão do texto do aluno.

Segundo Ruiz (2001), o bilhete do professor se constitui em uma vantajosa maneira de corrigir produções textuais, pois abre espaços para a interlocução e favorece a reflexão do aluno em torno de suas próprias escolhas linguístico-discursivas.

2. Escrever e reescrever textos

Compreendemos a escrita como uma construção processada na interação e a reescrita como um momento que revela a dinamicidade desse processo. Partimos da concepção de escrita como trabalho (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991), pois é ela que sustenta a reescrita como um momento primordial no processo da escrita. Essa compreensão deriva da concepção de linguagem como interação, apresentada por Franchi (1987:12)

> A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. 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. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução. (FRANCHI, 1987, p. 12)

O processo de produção textual pela criança, muitas vezes, dá visibilidade a esse trabalho de reconstrução, nos momentos em que o sujeito planeja, escreve, ler, revisa e reescreve, por meio de movimentos constantes de idas e vindas no texto. Dessa forma, o trabalho da revisão e da reescrita é fundamental no processo da escrita:

> A escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho da reescrita. (FIAD, 1991. p. 55)

Se a linguagem é construída através da interação entre os indivíduos, cabe ao professor mostrar ao aluno que escrever é um trabalho contínuo e que a revisão e a reescrita fazem parte desse processo. Para tanto, é necessário ter clareza acerca dos métodos de correção adotados, como os textos serão revisados e transformados por meio dos apagamentos e acréscimos de informações.

2. 1 Métodos de correção de textos

Serafini (1989) afirma que existem três tipos de correção: indicativa, resolutiva e classificatória. A indicativa tem por objetivo apontar os erros através das marcações nos textos dos alunos, mas nem sempre soluciona os problemas encontrados, contudo, é o método mais usado nas correções realizadas por professores de português. Na correção resolutiva, o professor além de apontar os erros, também efetua as correções necessárias. Por último, mas não menos

importante, está a correção classificatória, na qual os erros são relacionados com uma classificação construída por meio de símbolos ou termos metalinguísticos.

Acreditamos que dentro dessas classificações apontadas por Serafini (1989), não seria produtivo fazer exclusivamente a correção resolutiva, pois nesse método, o professor acaba por corrigir a escrita, sem promover reflexões com o aluno a respeito do seu texto. Já a classificatória, ao usar uma quantidade significativa de símbolos, pode gerar dúvidas para o aluno descobrir onde está o seu erro. Às vezes, o aluno conhece o símbolo (p.ex. §), mas não descobre onde está o erro ou sabe como solucioná-lo da forma correta.

Outra pesquisa voltada para a correção de textos foi desenvolvida por Ruiz (2001) ao defender a correção textual-interativa. Para ela, esse tipo de correção favorece a reflexão do aluno em torno de suas próprias escolhas linguísticas. Quanto a isso, autora afirma que "trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno." (RUIZ, 2001, p.63)

Essa correção ganha o formato de bilhetes e apresenta os seguintes propósitos:

> O que os bilhetes mais fazem é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção, para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo. (RUIZ, 2001, p.68)

A correção mediada por bilhetes possui duas funções básicas: (i) falar ao aluno sobre a tarefa da revisão, especificamente sobre os problemas encontrados no texto; (ii) falar metadiscursivamente sobre a tarefa de correção do professor. Segundo Ruiz (2001), esse método de correção está repleto de afetividade entre seus pares, pois incentivam o processo de refacção e reforçam positivamente a revisão realizada.

Quanto a isso, retomamos os princípios da abordagem proposta por Bakhtin (2011) e compreendo o bilhete como uma resposta além da réplica da própria revisão, pois viabiliza a interação entre os interlocutores. Essa troca de enunciados (bilhetes) é vista como a expressão máxima da dialogia, sendo a correção textual altamente *polifônica*.

3. A estrutura composicional do bilhete

Bakhtin (2011) destacou a existência de inúmeros enunciados presentes no cotidiano das pessoas, com padrões sociais e comunicativos definidos por sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, conforme o momento histórico. Quanto a isso, ele propôs

> (...) que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (...) mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso (..). o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, frasealógicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011,p.279).

Esses enunciados, denominados de *gêneros do discurso*, se dividem entre gêneros primários e secundários. Enquanto os gêneros primários se constituem em situações discursivas ligadas às esferas sociais cotidianas e/ou íntimas como, por exemplo, a conversação espontânea, cartas pessoais e íntimas, bilhetes, diário íntimo, anotações particulares, convites informais, *etc*, os gêneros secundários dizem respeito a outras esferas, construídas em instâncias públicas, mais complexas e relativamente mais evoluídas, nas quais as atividades sócio-culturais são muitas vezes mediadas pela escrita e tem um caráter relativamente mais formal, como são os casos das conferências, entrevistas, cultos religiosos, cartas comerciais, formulários burocráticos, documentos e ritos jurídicos, romance, conto, poemas, tese, monografia *etc*.

Sendo assim, pode-se denominar o bilhete como um gênero primário, constituído nas condições da comunicação discursiva imediata, tendo em vista: (i) propósitos comunicativos: escrita breve, informal e íntima, com a finalidade de dar uma ordem, fazer um pedido, lembrar uma determinada ação, elogiar, agradecer, entre outros; (ii) suporte textual: pequenas tiras de papel; (iii) estrutura composicional: vocativo, saudação (opcional), mensagem, despedida (opcional) e assinatura.

Segundo Dedeschi (2001), o bilhete deve deixar claro a quem se destina, caso contrário, pode-se considerar como descaso e desrespeito ao outro. A saudação é opcional e acontece após o vocativo, logo no início do texto; a mensagem está relacionada com a informação que se deseja passar ao destinatário, a despedida também é opcional e aparece entre o texto e a assinatura do remetente, geralmente, revela tendências culturais e costumes típicos; por fim, a assinatura indica a autoria do bilhete.

Na análise dos 25 bilhetes, encontramos a presença dos elementos que constituem a estrutura composicional do bilhete do professor: vocativo, mensagem, despedida e assinatura. Não há presença de saudações no início do texto, enquanto as despedidas aconteceram por meio do uso das seguintes frases: "*bom trabalho*" (17 ocorrências), "*boa escrita*" (02 ocorrências) e "*abraços*" (06 ocorrências). Todos os bilhetes apresentaram o mesmo tipo de assinatura, o substantivo feminino *professor*a seguido do seu nome. Outro aspecto recorrente foi a data do bilhete, logo após a assinatura.

3.1. Operações discursivas presentes nos bilhetes

Sabendo que os enunciados se formam por operações discursivas distintas, investigamos quais são essas operações e como se constituem nos bilhetes das professoras-bolsistas. Segundo Geraldi (1991), a elaboração de um texto se dá por *operações discursivas,* sendo que

> O quadro dentro do qual as operações discursivas fazem sentido demanda recordar que só na medida em que há razões para constituir relações interlocutivas é que se dá a formulação de textos, nos quais universos de referência são gerados. As operações discursivas são então, atividades de formulação textual. (GERALDI, 1991, p.195)

Os bilhetes foram elaborados pelas professoras após um *longo tempo* destinado à análise da produção textual de cada criança, permeada por perguntas sobre os aspectos discursivos, o conteúdo das narrativas, os aspectos textuais e as regras de organização da escrita (ortografia, pontuação, paragrafação, etc). A análise das produções escritas se pautou nos seguintes questionamentos: O que o aluno está fazendo com êxito? O que o aluno está tentando fazer? O que o aluno não está conseguindo fazer sozinho e precisa de ajuda? Essas perguntas nortearam o diálogo construído entre a professora e a criança, por meio do bilhete, partindo do princípio que não bastava melhorar o texto do aluno; era preciso melhorar o aluno como produtor de textos.

O levantamento das operações discursivas presentes nos bilhetes produzidos pelos professores revelou o predomínio de cinco operações: operação de **ordem** para tratar de aspectos relacionados à forma (ortografia, pontuação, paragrafação); operação de **pergunta** para esclarecer questões implícitas e pressuposições ou apontar um encaminhamento para os ajustes de sentido; operação de **elogio** refere-se àquilo que o aluno soube fazer em seu texto; operação de **argumentação** com orientações a respeito do que não ficou bom e precisará ser refeito e operação de **exemplificação** com sugestões de escrita acerca dos problemas discutidos no bilhete.

3.1.1 Operação de elogio

De acordo com a pesquisa de Vinha (2003) o elogio é compreendido em duas categorias: valorativo e descritivo. O primeiro implica em julgamento de valor, aborda as características ou traços de caráter do indivíduo, por meio de frases "você é muito inteligente", "você é tão bonzinho", usadas como "uma forma *açucarada* de controle, de manipulação". (p.53). Para a

autora, o elogio valorativo tem um caráter destrutivo e gera dependência, talvez por ser mais fácil escrever palavras que qualificam do que indicar os pontos fortes presentes no trabalho do aluno. Essa categoria acaba por geral uma dependência no aluno, pois o mesmo espera receber a aprovação das pessoas, perdendo assim sua auto-avaliação.

Ao contrário do elogio valorativo, Vinha define o elogio descritivo como beneficente, já que contribui para que o estudante adquira consciência da sua própria evolução: pela iniciativa de boas idéias, pelo empenho e pelo resultado. Frases como "*Parabéns. Seu texto está muito bem redigido e você conseguiu captar bem o tema proposto*" podem ser ditas em particular ou de maneira que a classe ouça, pois a turma toda aprende com os erros e acertos de um colega.

Calkins, Hartman e White (2008) acreditam que os elogios ajudam o aluno a progredir, desenvolvem a identidade, a autoestima e um estilo próprio. Ao elogiar deve-se buscar no texto um fato específico e admirável, de tal forma que essa exaltação estruture o trabalho da criança e sirva como exemplo para produções futuras.

Bilhete 25

A.,

*Sua produção ficou muito **interessante** porque contou detalhes da história.**Adorei a parte em que** se lembrou de uma das surpresas da história: o cardápio vegetariano que a Chapeuzinho utilizou para o Lobo. Foi muito **bacana** você escolher a expressão "animadíssima", isso mostra mais o seu vocabulário e como ele está mudando. Você fez referência aos personagens sem ficar repetindo o nome deles, o tempo todo, e mostrou que sabe usar o pronome, como em "ajudá-lo". **Isso ficou legal!***

Fiquei em dúvida no início do seu texto, o que aconteceu primeiro? O Lobo escreveu a carta para a Chapeuzinho ou ele virou amigo dela antes disso?

Outra coisa importante que não podemos esquecer é o uso do travessão (-) e dos dois pontos (:) nas falas dos personagens. Exemplo: Chapeuzinho falou:

- Lobo, você não vai comer carne?

Agora é com você! Vamos trabalhar juntas para melhorar ainda mais o seu texto?

Abraços,

Professora M. 05/04/2011

Os adjetivos *interessante* e *bacana* e os trechos *Adorei a parte em que se lembrou* e I*sso ficou legal!* destacaram o bom trabalho do aluno em torno de aspectos discursivos, lexicais e gramaticais. Na frase *Você fez referência aos personagens sem ficar repetindo o nome deles, o tempo todo, e mostrou que sabe usar o pronome, como em ajudá-lo. Isso ficou legal!* a professora desenvolveu a reflexão metalinguística acerca da referenciação, apontou com admiração o uso adequado do pronome oblíquo e permitiu que o aluno compreendesse que sua escolha linguística é transferível para futuras escritas.

Dentre os 25 bilhetes aqui analisados, 23 iniciam com um elogio, sendo estes acompanhados dos adjetivos e dos verbos apreciativos *gostei* e *adorei* que destacam as qualidades do texto e justificam os motivos do elogio.

A maioria dos adjetivos é acompanhada dos advérbios de intensidade *muito* (16 ocorrências), *bem* (02 ocorrências), *super* (03 ocorrências) e *bastante* (01 ocorrências) também usados pelas professoras para intensificar os verbos *gostei*, *achei* e *adorei*.

Os elogios priorizam os aspectos discursivos e destacam a identificação do conflito gerador do enredo, a presença dos elementos constitutivos da narrativa e a construção da relação de causa e conseqüência, aspectos que contribuem para a coerência para o texto.

3.1.2. Operação de ordem

Segundo Albert (1998), a operação discursiva da ordem diz respeito à obrigação e à permissão e, geralmente, é expressa pelo modo imperativo. Nossos dados revelaram o predomínio do imperativo, intercalado pelo uso do infinitivo, associado ao verbo *pode*: "*você pode utilizar alguns sinais de pontuação*". Talvez a professora quisesse dizer que o aluno deveria utilizar esses sinais de pontuação, mas opta por amenizar a presença do alocutário no enunciado de ordem com as expressões *lembre-se, que tal, seria melhor,* conforme demonstrado no bilhete a seguir:

Bilhete 16

V.,

A sua versão da história ficou muito criativa! Adorei a mistura da versão tradicional com a história lida em sala. Ficou bem legal. Entretanto algumas partes não ficaram claras para o leitor. Por exemplo, você disse que a Chapeuzinho fez um plano para pegar o lobo, mas por que ela fez isso?

Lembre-se também de usar a pontuação do diálogo corretamente, ***use*** *o travessão para indicar as falas dos personagens,* ***use*** *os dois pontos após verbos como disse, falou, perguntou...*

Acrescente *esses elementos em sua reescrita, dessa forma seu texto ficará ainda melhor!*

Bom trabalho!

Professora J. 25/03/2011

Os verbos *use* e *acrescente,* conjugados no presente, tornam a operação de ordem mais enfática e indicam o aspecto gramatical para o qual o aluno deverá atribui maior atenção na revisão e reescrita. No caso do aluno V., destinatário do bilhete, como a pontuação era um problema textual que comprometia sua narrativa, a pesquisa da professora fez com que ela decidisse interagir de maneira mais eficaz em torno desse aspecto. Note-se que ela não apenas aponta o que merece revisão, mas preocupa-se em dar encaminhamentos (*use o travessão para indicar as falas dos personagens),* exemplificações *(use os dois pontos após os verbos como disse, falou, perguntou)* e incentivos (*Acrescente esses elementos ... seu texto ficará ainda melhor)*.

O objetivo da ordem é, portanto, fortalecer a reflexão metalingüística e não apenas construir uma relação autoritarista na qual o professor mantém o conhecimento; trata-se de uma interação em que o aluno começa a se preocupar em melhorar o seu texto e precisa de alguém que especifique aquilo que pode ser revisado, por meio da prática orientada.

3.1.3 Operação de Exemplificação

Para Geraldi (1991), a exemplificação pode introduzir outros discursos, sobrepondo-se operações discursivas, por exemplo, ordem e argumentação, em um só material. Os exemplos introduzem falas e permitem promover a reflexão sobre as expressões que estão sendo usadas. Geralmente, o exemplo vale por si só para sustentar o que se deseja comprovar ou como se pretende persuadir, como faz a professora no bilhete abaixo:

Bilhete 07

F.,

Seu texto ficou bem criativo. Você se lembrou de aspectos importantes da história, relatando o trecho do livro em que a personagem Chapeuzinho Vermelho é substituída pelo lobo, e os seus amigos passam a preferir a companhia do bichano.

Apesar de falarmos algumas palavras de um jeito, existe uma maneira convencional de escrevê-las. Ao invés de "veno filme", escrevemos "vendo um filme", ou se achar melhor, "assistindo ao filme". Outro ***exemplo*** *é o trecho "caçador vão ao parque?".*

Você escreveu o seu texto usando apenas um parágrafo. E as falas dos personagens? Não deveriam estar separadas do trecho em que o narrador conta a história? Releia sua história e observe como isso dificulta a compreensão do seu texto. As idéias devem estar organizadas para que o leitor entenda o que você escreveu.

Algumas palavras precisam ser corrigidas. Escrevemos "ligou" ao invés de "liguo". A palavra "falou" se escreve com "f" ao invés de "v". Observe outras palavras no seu texto que precisam de correção.

Releia o seu conto com atenção, revise os trechos que mencionei no bilhete e reescreva a sua história.

Bom trabalho!

Professora D. 29/03/2011

Apesar de as exemplificações serem utilizadas pelas 04 professoras-bolsistas, observamos que somente ocorreram em 13 bilhetes.

As exemplificações foram anunciadas por três expressões *por exemplo, outro exemplo* e *exemplo,* mas de forma bastante integrada na explicitação do aspecto gramatical que se pretendia ensinar: ora anunciavam o que será abordado, ora sucediam a informação: *Algumas partes não ficaram claras para o leitor. Por exemplo, você disse que a Chapeuzinho fez um plano para pegar o lobo. Mas por que ela fez isso?*

As exemplificações são acompanhadas da operação discursiva de ordem, indicando que a professora além de definir o que precisa ser corrigido, também decide como ensinar considerando as dificuldades do aprendiz em compreender o que está sendo apontado na tarefa

de revisar e reescrever. Daí, ela opta por reescrever trechos do texto do aluno para mostrá-lo o uso adequado da pontuação, ortografia ou indicar o local onde inserir detalhes ou novas informações: *Sua história ficou muito boa, entretanto existem algumas coisas que podem ser melhoradas. Por exemplo, lembre-se de usar a pontuação nos diálogos sempre! O travessão nas falas, os dois pontos após verbos como disse, falou e perguntou.*

Os bilhetes produzidos pelas professoras revelam que vale à pena compreender os aspectos textuais no interior de uma concepção de linguagem como trabalho pelo qual a criança constrói com os *outros* os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar.

3.1.4 Operação de Argumentação

Segundo Geraldi (1991) as operações de argumentação revelam a presença do enunciador no interior do texto, por meio de "fatos, dados, conhecimentos que se constituem como argumentos" (p.197). O autor ressalta que enquanto processada no discurso, a argumentação não pode ser entendida como forma única, pois ela se dá pelo trabalho dos sujeitos, sendo "responsáveis pela constituição de um universo do enunciador, já que é neste universo, através das configurações linguísticas, que passam a ter efetividade, embora possam referir realidade empíricas exteriores" (GERALDI, 1991, p.197).

No dizer de Ducrot (1973) a função argumentativa da linguagem

> (...) tem marcas na estrutura mesma do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações trazidas por ele, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou torneios que mais que seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado. (DUCROT, 1973, p.226)

Nos bilhetes analisados, o argumento é intercalado por elogios e ordens e serve para dar uma orientação para o aluno revisar e reescrever a narrativa:

Bilhete 14

L.,

Você se lembrou de várias partes da história, lembrou-se do plano de vingança da Chapeuzinho Vermelho, lembrou-se de quando o lobo ficou famoso. Sua história ficou muito boa, ***entretanto*** *existem algumas coisas que podem ser melhoradas. Por exemplo, lembre-se de usar a pontuação nos diálogos sempre! O travessão nas falas, os dois pontos após verbos como disse, falou e perguntou.*

Fique atenta com relação ao uso da pontuação: use ? (interrogação) para perguntas, use , (vírgula) para indicar as pausas entre as palavras.

Você também pode substituir o marcador "ai" por então, depois, posteriormente... Isso deixa ainda melhor!

Releia o seu texto e acrescente esses elementos, ele ficará ainda melhor!

Bom trabalho!

Professora J. 25/03/2011

A conjunção adversativa *entretanto*, mostra uma oposição ao elogio apresentado anteriormente, ou seja, a professora argumenta a favor da narrativa (*sua história ficou muito boa*) e utiliza o mesmo fato para alterar sua orientação (*existem algumas coisas que podem ser melhoradas*), estabelecendo uma relação persuasiva na díade professor/aluno.

As operações de argumentação geralmente iniciam com conjunções adversativas: *entretanto* (07 ocorrências), *porém* (04 ocorrências), *mas* (02 ocorrências), *apesar* (01 ocorrência) para especificar o que o aluno deve corrigir em torno da caligrafia (bilhete 10), ortografia (bilhetes 03, 04, 07, 18, 19, 21, 22) pontuação (bilhetes 03, 04,12) ou acréscimo de ideias (bilhetes 12 ao 17). Esses aspectos gramaticais e discursivos revelam como as professoras recorreram à análise linguística para explicar, de modo firme e cordial, o que precisava ser alterado, permitindo que os alunos retomassem suas intuições sobre a linguagem, tornando-as conscientes e, a partir delas, produzissem outros conhecimentos acerca das regras da escrita e o modo de organização das narrativas.

3.1.5 Operações de diálogo

Na operação do diálogo, intrinsecamente interativa, observa-se o predomínio de frases interrogativas para promover a análise linguística. Segundo Albert (1998) as perguntas do professor implicam

> (...) um desempenho ativo do aluno na própria avaliação, pressupondo que esse conheça os critérios pelos quais está sendo avaliado e saiba elaborar as mudanças necessárias para atender a eles. A nosso ver, a pergunta posiciona-se no grau menos intenso em relação ao valor de ordem. (ALBERT, 1998, p.73)

O uso das perguntas nos bilhete evidenciaram a intenção por parte do professor de estabelecer uma interação em que o aluno participe efetivamente:

Bilhete 11

J.,

No começo do seu texto, você disse que o lobo queria se redimir e por isso mandou uma carta para a Chapeuzinho Vermelho. Mas o que ele disse na carta? No que a Chapeuzinho poderia ajudar o lobo?

A personagem Chapeuzinho busca alternativas para ajudar o lobo. De que maneira ela faz isso? Ela consegue descobrir uma estratégia eficiente para ajudar o lobo a se redimir?

Os dois eram amigos ou inimigos? A votação no jornal mostra o resultado de que pesquisa? Por que as pessoas preferiram o lobo?

Conte a sua história apresentando mais detalhes para que o leitor consiga entender o que você escreveu. Fazendo isso, o seu texto ficará mais organizado.

Capriche na letra.

Releia seu texto, revise os aspectos mencionados no bilhete, pense nos trechos que precisam de novas informações e reescreva a sua história.

Bom trabalho!

Professora D. 29/03/2011

Se, por um lado, a lista de perguntas propostas pela professora D. indica sua intenção em contribuir para a expansão da narrativa pelo aluno, por outro lado, desperta dúvida acerca da capacidade de a criança realmente compreender tudo o que está sendo interrogado. Às vezes, durante as interações com crianças em torno de seus textos, eles assentem com a cabeça ou murmuram *sim, tá bom,* mas quando são solicitados para reescrever sozinhos, vemos que não têm ideia sobre o que foi sugerido.

A lista de perguntas apresentadas nos bilhetes chama a atenção para a questão: Será que no início do ano, quando as crianças estavam aprendendo a revisar seus textos, elas sabiam o que estava sendo perguntado, para responderem com um novo plano de produção textual? Com certeza, isso demora a acontecer; precisa ser ensinado porque quando as elas já se apropriaram do sistema da escrita e produzem textos, ainda não sabem reescrever sozinhas, pois não adquiriram o devido distanciamento em relação aos seus textos.

Além de propor perguntas, reconhecemos que algumas estratégias de revisão e reescrita de textos devem ser ensinadas às crianças. Assim, por meio da participação em práticas de análise linguística e revisão de textos elas entenderão que precisam testar essas estratégias.

4. Considerações finais

Nesse trabalho, discutimos as operações linguísticas presentes nos bilhetes orientadores das professoras-bolsistas do Laboratório de Alfabetização, buscando analisar um modo diferenciado de avaliar produções textuais, que vai além das aulas tradicionais de português, assumindo uma postura interacionista, na qual a língua é compreendida como um sistema aberto, inacabado.

A análise dos 25 bilhetes orientadores produzidos em uma situação didática de escrita e reescrita nos permitiu constatar o predomínio de ordens (78 ocorrências) para abordar os aspectos relacionados à forma (ortografia, pontuação, paragrafação), enquanto as asserções ora referiam-se aos elogios daquilo que o aluno soube fazer (34 ocorrências) e, ora cobraram o que estava insuficiente (40 ocorrências). As perguntas esclareceram questões implícitas e pressuposições (20 ocorrências) ou apontaram um encaminhamento para os ajustes de sentido (16 ocorrências).

A abordagem de correção por bilhetes abriu possibilidades de devolução da palavra ao aluno, apontou caminhos para construir o seu projeto de dizer, assegurando a liberdade de expressão e potencializando a imaginação por meio da troca dialógica. Esse movimento de rearticulação de saberes oportunizou o aparecimento de sujeitos singulares, que ganharam vozes, tornando-se autores dos próprios discursos e produzindo condições de responsividade.

Constatamos que a correção mediada por bilhete é um método eficaz tanto na formação inicial dos professores de português, quanto na constituição das crianças enquanto escritoras. O professor se apropriou de um novo gênero, fortaleceu as relações dialógicas com os alunos em torno de suas produções escritas e ampliou suas possibilidades de promover reflexões acerca dos aspectos discursivos, não se restringindo apenas às correções gramaticais. Além disso, os bilhetes revelaram o grau de maturidade linguística dos professores, pois sua escrita envolveu o domínio da língua e da metalinguagem, conhecimento que lhes permitiu falar dos problemas textuais e conduzir a intermediação necessária na direção da relação forma-conteúdo.

O modo de correção textual-interativo permitiu que os problemas encontrados no texto fossem apresentados como uma forma de interagir com *o modo de dizer* e *com o dizer* do aluno, analisando o texto como um todo coerente. Em outras palavras, o que cada bilhete dos professores desejava dizer aos alunos era como se constituírem enquanto autores, tornando-se responsáveis pelo que escreviam, a partir de uma posição conscientemente assumida em suas narrativas, ampliando suas próprias possibilidades de construção da *significação.*

Referências:

ALBERT, S. A. B. (1998). *Interação pela linguagem na avaliação de produções escritas:* ordem ou diálogo? Estudos Linguísticos, São Paulo, p. 65-74, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto:* a arte de interagir na sala de aula. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEDESCHI, S. C. C. *Bilhetes reais e/ou virtuais:* uma análise construtivista da comunicação entre escola e família. 2011. 278f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

FIAD, R.S.: MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In:___ Martins, M.H. (org). *Questões da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática.* Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, nº 9, 1987. p. 05-45.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

RUIZ, E. S. *Como se corrige redações na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. *Como Escrever Textos.* São Paulo: Globo, 1989.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa.* 2003. 426 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

A ORALIDADE E OS GÊNEROS EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: QUE RELAÇÕES? QUE OBJETIVOS?

Paula Gaida Winch (IFRS[1] – Campus Ibirubá)

RESUMO: Aponta-se a necessidade de que leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos sejam tratados em mesmo grau de importância e espaço nas aulas bem como no livro de língua portuguesa (LDP). Isso implica em destinar maior espaço à oralidade, para a qual vinha sendo atribuída pouca atenção, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Em decorrência disso, neste trabalho, visou-se compreender a partir de que gêneros discursivos, de que modo e com que objetivos são apresentados exercícios voltados à oralidade em livro didático. Analisou-se um volume (8º ano) da coleção didática *Projeto Radix*, de Terra; Cavallete (2009), tendo como base a teoria bakhtinana de gênero do discurso. Contatou-se que nesses exercícios, a preocupação não reside em explorar determinado gênero discursivo, mas sim em auxiliar o aluno a desinibir-se, a posicionar-se em uma fala pública, sendo perceptível uma acentuada ênfase na leitura em voz alta bem como no uso de anotações como orientação para a fala.

Palavras-chave: gêneros orais, oralidade, livros didáticos de Português

Introdução

Em documentos e orientações legais que discorrem sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) no cenário atual, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – PCN-LP (BRASIL, 1998) e o Guia de Livros Didáticos – PNLD[2] 2011 (BRASIL, 2010), percebemos apontamentos, bastante diretos

[1]Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

[2]Programa Nacional do Livro Didático.

e explícitos, quanto à necessidade de se contemplar a oralidade no ensino de LP, assim como nas coleções didáticas elaboradas para esse fim.

Nos PCN-LP, a oralidade está explicitamente apontada em duas das três práticas sugeridas como forma de organização dos conteúdos e das atividades, a saber: (1) prática de escuta e de leitura; (2) prática de produção de textos escritos e orais; e, (3) prática de análise linguística. A oralidade se manifesta na escuta, entendida como "movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais" (BRASIL, 1998, p.35), e na produção de textos orais.

No Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, ou Guia 2011, a necessidade de as coleções didáticas proporem atividades para desenvolver a expressão oral dos alunos está bem pontuada seja nos critérios para avaliação das coleções didáticas, seja na forma como os conteúdos devem estar organizados a partir de quatro eixos de ensino: (1) leitura; (2) produção de textos escritos; (3) oralidade; (4) conhecimentos linguísticos.

Em trabalho anterior (WINCH, 2011), ao compararmos a organização do ensino de LP proposta pelos PCN-LP, a partir das três práticas, com a proposta pelo Guia 2011, mediante os quatro eixos de ensino, notamos que

> há um desdobramento no que se refere à produção escrita e à produção oral do aluno, o que podemos entender como forma de dar maior ênfase ao fato de que, na escola, a oralidade também deve ser trabalhada e na mesma proporção que a escrita, a leitura e os conhecimentos linguísticos. Ela não é um apêndice do trabalho com a escrita. (Ibid., p. 6)

Essa ênfase sobre a necessidade de trabalhar a modalidade oral não é tão recente na esfera acadêmica; pois, na literatura sobre ensino de LP, menciona-se que o trabalho com essa modalidade, de forma mais efetiva em sala de aula, traria benefícios ao ensino dessa língua. Defende-se que se estabeleça uma igualdade entre o espaço destinado ao ensino da expressão oral e o destinado ao ensino da expressão escrita, a qual é, tradicionalmente, mais enfatizada (CASTILHO, 1998; RODRIGUES, 1966; MILANEZ, 1993).

Nesses apontamentos, contidos nos PCN-LP, no Guia 2011 e na literatura sobre ensino de LP, notamos um deslocamento da preocupação com o desenvolvimento da oralidade, da esfera acadêmica para a esfera oficial (PCN-LP) e, por último, para a esfera escolar (Guia 2011).

Tal fato faz questionarmo-nos sobre como essa modalidade da língua começa a ser efetivamente contemplada nos livros didáticos de português (LDPs).

Desse modo, neste trabalho, buscamos compreender a partir de que gêneros discursivos, de que modo e com que objetivos são apresentados exercícios voltados à oralidade em LDP.

Para a análise do LDP, tomamos, por referência, a teoria bakhtiniana[3], a qual vem subsidiando nossos estudos. Utilizamos essa teoria por compartilharmos do modo como nela é entendida a construção do conhecimento no âmbito das Ciências Humanas. Nessas, diferentemente das Ciências Exatas, almeja-se constituir um conhecimento dialógico, considerando o diálogo estabelecido entre o sujeito que está analisando o material e o sujeito cuja expressão está contida no material em análise. Distancia-se, desse modo, da forma monológica de conhecimento que prevalece nas Ciências Exatas (BAKHTIN, 1974[4]/1997). Assim, adotamos uma atitude de compreensão para com o exposto no material em análise, partindo do entendimento de compreensão como "uma atividade dialógica que, diante do texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto." (FARACO, 2003, p. 42).

Os gêneros do discurso

Tomando por referência os estudos desenvolvidos no âmbito do Círculo de Bakhtin, compreende-se que os enunciados estão sempre organizados em gêneros do discurso, os quais são definidos como "*tipos relativamente estáveis* de enunciados" (BAKHTIN, 1952-3/2006, p.262, grifo do autor). Logo, toda comunicação humana desenvolve-se tendo como base um gênero discursivo. Esse último resulta da combinação indissolúvel de três elementos: conteúdo (temático); estilo (seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais) e construção composicional.

[3]Entende-se por teoria bakhtiniana os estudos realizados pelos membros do Círculo de Bakhtin e não os de autoria exclusiva de Bakhtin. Assim, ao longo do texto, quando utilizamos Bakhtin, estamos nos referindo ao Círculo de Bakhtin.

[4]A obra de Bakhtin foi publicada na íntegra em 1979, mas o texto a que fazemos referência "Observações sobre a epistemologia das ciências humanas" foi escrito em 1974, inspirado nas notas de trabalho de um estudo que era dedicado (em 1940) aos "fundamentos filosóficos das ciências humanas".

Esses três elementos variam conforme condições e finalidades do uso da língua, sendo essas específicas às esferas da atividade e da comunicação humana. Assim, a variação nesses elementos acaba por marcar a condição e a finalidade da utilização da língua em uma dada esfera. Em decorrência disso, cada esfera elabora seus próprios gêneros do discurso, em outras palavras, constitui um repertório de gêneros do discurso específico a ela. À medida que a esfera se desenvolve, adquirindo maior grau de complexidade, os gêneros vão se diferenciando e se ampliando de modo a atender a "nova" condição e finalidade de uso da língua resultantes do desenvolvimento daquela esfera.

Essa variação nos elementos que caracterizam os gêneros do discurso, de acordo com o desenvolvimento das esferas da atividade humana, constitui um dos fatores relacionados com a diversidade e a heterogeneidade ilimitada dos gêneros do discurso.

Ainda nesse breve comentário sobre gêneros do discurso, vale mencionarmos a classificação dos gêneros em primários e em secundários de acordo com proposta de Bakhtin (1952-3/2006). Os gêneros do discurso primários ou simples se formam em "condições de comunicação discursiva imediata" (p.263). Enquanto os gêneros de discurso secundários ou complexos, tais como, o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. , "surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, político, etc." (p.263).

A formação dos gêneros de discurso secundários se dá a partir da absorção e da transmutação dos gêneros primários, os quais se tornam componentes dos gêneros secundários e não estabelecem mais relação direta com a realidade existente e nem mais com os enunciados alheios – passam a fazer parte do todo de outro enunciado. Por exemplo, a réplica do diálogo ou a carta pessoal, ambos os gêneros primários, podem tornar-se componentes do romance, um gênero secundário (Ibid.). Assim, a natureza do enunciado é definida tomando como referência tanto os gêneros de discurso primários quanto os gêneros de discurso secundários, considerando a interrelação entre eles e como se deu historicamente a formação dos gêneros de discurso secundários.

Vale mencionarmos aqui também que, quando um gênero que circula em uma determinada esfera da atividade humana é transposto para outra esfera, ocorrem mudanças quanto à finalidade com que é empregado e quanto à dinâmica de seu funcionamento. Consoante expõe Batista (2004), "os textos podem se transformar ao serem destinados a novos

públicos, diferentes daqueles aos quais foram inicialmente destinados" (p.17). Podemos compreender melhor esse processo a partir das palavras do autor, fazendo referência a Bourdieu (1994)[5],

> [...]ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma recebendo, dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, enfim, dos conflitos, das diferentes posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no jogo que nessa configuração se joga. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto é reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam. (BATISTA, 2004, p. 20)

Além dessa ressalva quanto à mudança de finalidade do gênero quando o mesmo passa a circular em outra esfera, que não a sua típica, vale também expressarmos aqui a dificuldade, vivenciada em nosso cenário atual, em classificar os gêneros como escritos ou orais. Podemos compreender melhor isso a partir de Schneuwly (2004) e de Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Na primeira obra, defende-se que há diversos "orais" e que eles podem estabelecer diferentes relações com a escrita. Na visão do autor, os gêneros orais

> podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objeto de um trabalho escolar. (Ibid., p.135)

A partir da consideração de que se podem estabelecer múltiplas relações entre oral e escrito, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) explicitam ser difícil "uma visão do oral 'puro', independente de toda e qualquer intervenção da escrita", conforme alguns estudiosos tentam defender. Para exemplificar essa dificuldade, os autores citam a atividade leitura em voz alta, a qual "encontra-se no cruzamento entre oral e escrita, visto que supõe uma interpretação oral, para uma audiência, de um texto escrito de autor." (Ibid., p.167)

Diante disso, os autores sugerem que, no trabalho visando ao desenvolvimento da expressão oral,

[5]BOURDIEU, Pierre. Pour une Science des oeuvres. In: _____. **Raisons pratiques**: sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994, p. 59-97.

> o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. (Ibid., p.168)

Diante do exposto até aqui, compreendemos que propriedades tidas como pertencentes a textos orais podem estar presentes não só nos textos nessa modalidade da língua, como nos textos escritos e vice-versa. Assim, não há uma classificação restritiva quanto ao gênero ser oral ou ser escrito, pois, como percebemos nas palavras dos autores, no uso do gênero, conforme seu propósito, seu meio de circulação, o mesmo pode ser visto ora como escrito, ora como oral, podendo-se denominá-lo, assim, como gênero misto ou híbrido.

Após sinalizar alguns aspectos principais da teoria dos gêneros do discurso na visão bakhtiniana, as consequências da transposição de um gênero de uma esfera para outra bem como a possibilidade de classificá-lo como gênero misto, direcionamos nossa atenção para o LDP analisado neste trabalho.

Corpus da pesquisa

Com o intuito de analisar os gêneros discursivos propostos para desenvolvimento da expressão oral em sala de aula, procuramos selecionar uma coleção didática[6], em circulação no espaço escolar, que fosse reconhecida ou mencionada, no âmbito do PNLD, como propondo um trabalho com a língua oral de forma consistente.

Buscamos, no Guia 2011, informações sobre os LDP aprovados, via PNLD 2011, os quais estão sendo utilizados no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Nesse Guia, encontramos resenha de cada uma das 16 coleções aprovadas no âmbito do Programa. Essas resenhas apresentam uma visão geral da coleção bem como considerações sobre o modo como são tratados a leitura, a produção textual escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos na coleção como um todo. Junto à resenha, há um quadro esquemático que indica os pontos fortes, os pontos fracos e os destaques da coleção e, também, informações sobre a adequação ao tempo em aula e sobre o manual do professor.

[6]Coleção didática, nesse contexto, engloba quatro livros, cada qual destinado a um ano do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos).

Em trabalho anterior (WINCH, 2011), no qual comparamos os 16 quadros esquemáticos, havíamos percebido que a oralidade só é mencionada como ponto forte na Coleção – *Projeto Radix*, de Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallete (2009). Diante dessa constatação, decidimos que os exercícios de cunho oral a serem analisados neste trabalho seriam dessa coleção. Por a coleção, referindo-se aos seus quatro volumes, ser avaliada positivamente em termos de trabalho com a oralidade, entendemos que poderíamos tomar, como objeto de pesquisa, qualquer um dos volumes que a compõe. Assim, optamos pelo volume destinado ao 8º ano do ensino fundamental, por termos mais fácil acesso a ele.

Apresentamos, na sequência: a) uma descrição do LDP, do qual selecionamos exercícios de cunho oral a serem analisados – nosso corpus de análise; b) uma descrição global dos exercícios de cunho oral presentes no referido LDP; e, por fim, c) uma análise mais aprofundada, à luz da teoria bakhtiniana.

Descrição do livro *Projeto Radix: Português* - 8º ano

O livro *Projeto Radix* – 8º ano organiza-se em um total de 12 capítulos, sendo que, em 11 deles, há uma seção voltada para a oralidade intitulada "Expressão Oral", composta por um exercício. Em quatro capítulos (3, 4, 10 e 12), há uma seção que também trata da modalidade oral - "Para além do texto". Tem-se, assim, ao total, 15 exercícios que visam ao ensino e desenvolvimento da oralidade.

A seção "Expressão Oral" é descrita no próprio livro como: "Trabalho com gêneros orais, em especial os de uso público, como debate, entrevista, seminário, dentre outros, com a adequação da linguagem a cada situação discursiva" (Ibid., p.2). Observamos que essa descrição se assemelha muito à forma como a oralidade é referenciada nos PCN-LP, quando esse indica que: "cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc" (BRASIL, 1998). Notamos, assim, o uso de fragmentos do próprio documento legal como forma de evidenciar que o LDP proposto está em consonância com a orientação expressa no documento.

Na sequência, descrevemos os exercícios de cunho oral, apresentados no LDP em análise, com um maior grau de detalhamento.

Descrição dos exercícios voltados ao desenvolvimento da oralidade

Dentre os doze exercícios de cunho oral propostos no referido LDP, podemos dividi-los, conforme o foco, em dois grupos: 1) exercícios cujo foco é a produção oral do aluno a partir de um texto escrito pelo aluno ou fornecido pelo livro, constituindo-se em "Oralização do texto escrito"; e, 2) exercícios cujo foco é o próprio ato interlocutivo, envolvendo interação face a face entre dois ou mais sujeitos, e no qual a produção do texto e a sua oralização ocorrem ao mesmo tempo, constituindo-se em "Produção oral"[7].

No primeiro grupo "Oralização do texto escrito", alocamos um total de cinco exercícios, a saber:

1. leitura expressiva de uma crônica (Cap. 4, p.63);
2. leitura e reflexão sobre variedades linguísticas a partir de um conto (Cap. 5, p.83);
3. leitura expressiva de um conto, observando o sotaque da personagem (Cap. 6, p.99);
4. leitura expressiva de uma canção (Cap. 7, p.114);
5. leitura expressiva de um poema (Cap. 9, p.144);

No segundo grupo "Produção do texto oral", alocamos um total de oito exercícios. São eles:

1. debate em pequenos grupos sobre a relevância e função do Blog (Cap. 1, p.14);
2. entrevista e roda de histórias, que consiste na realização de entrevista e no relato aos colegas (Cap. 2, p.30);
3. organização de roda de histórias, que consiste na contação de um livro lido pelo aluno. É sugerida a leitura de biografias (Cap. 3, p.54);
4. apresentação oral de uma crônica selecionada e lida pelo aluno (Cap. 4, p. 70);
5. comentário oral sobre texto informativo lido (Cap. 8, p.126);

[7]Alguns exercícios classificados neste grupo vão se ater ao texto escrito; outros vão partir do escrito. Assim, o aluno pode guiar-se pelo texto escrito ou utilizá-lo na íntegra, ou seja, o uso do texto escrito pode ocorrer em proporções diferentes, podendo ser ampliado ou reduzido durante a produção oral.

6. discussão sobre as diferenças entre as modalidades da língua – oral e escrita – a partir da realização de leitura oral de uma canção (Cap. 10, p.161);
7. realização e gravação de entrevista pelo aluno, seguida por escuta da mesma em sala de aula (Cap. 10, p.166);
8. discussão, em pequenos grupos, de conto lido pelo aluno, seguido de apresentação do mesmo para a turma (Cap. 11, p. 175);
9. apresentação oral de pesquisa realizada pelo aluno. É sugerido o uso de esquemas, por escrito, com tópicos para auxiliar (Cap. 12, p.190).

A seguir, reproduzimos parte de alguns desses exercícios como forma de exemplificar e subsidiar nossa análise, na qual tomamos como referência a teoria bakhtiniana.

Exercícios e análise consoante a visão Bakhtiniana

Reproduzimos, abaixo, fragmentos de alguns exercícios, que visam o desenvolvimento da expressão oral. Vale mencionarmos que o negrito nos fragmentos é de nossa autoria, como forma de enfatizar o aspecto que estamos abordando em nossos comentários, traçados após os fragmentos.

> Não se esqueça que, quando se expõe uma opinião, é preciso **fundamentá-la**. Portanto, **argumente**, **dê exemplos**, **explique** por que considera o diário – ou o blog – uma forma de registro importante (ou não). [...] Não se esqueça: num debate, é preciso ouvir a opinião das outras pessoas. Quando se sentir tentado a rejeitar uma ideia, controle-se: deixe o interlocutor terminar de expor o pensamento, **anote** suas contra-argumentações para não esquecê-las expô-las no momento certo. (debate sobre função do blog, p.14, negrito original)

> Prepare sua apresentação tendo em vista dois itens: **o assunto** da crônica: de que trata?; **o tipo de texto** que a constitui. [explicações sobre narração, descrição, argumentação]. Destaque trechos da crônica que ilustrem **sua análise**. (apresentação oral de uma crônica selecionada pelo aluno, p.)

Nos fragmentos dos exercícios reproduzidos acima, observamos uma grande preocupação em ensinar ao aluno como fazer uso do gênero em questão. Explicam-se as etapas para produção de um texto pertencente a um determinado gênero.

Em outros exercícios, a ênfase parece recair sobre a produção oral do gênero, salientando-se elementos que devem ser cuidados. Expomos alguns fragmentos abaixo:

> Releia o texto em voz baixa, observando **o ritmo dos versos de cada estrofe** [a primeira tem um ritmo um pouco diferente do ritmo das duas últimas] (leitura expressiva da canção, p. 114)

> Leia o poema *As sem-razões do amor*, atentando para o sentido e procurando **determinar onde as pausas devem ser feitas**. Depois, faça a leitura em voz alta, respeitando o ritmo que o poeta imprimiu em seu texto. [...] **As pausas** deverão ser feitas ao final do segundo e do quarto versos. (Leitura expressiva de um poema, p.144)

A partir das orientações fornecidas aos alunos sobre como realizar a oralização do texto, disponível no livro na modalidade escrita, entendemos a produção oral do aluno, ou seja, a oralização, como uma atitude responsiva por parte do mesmo em relação ao enunciado do exercício, que acaba sendo um enunciado antecedente com o qual o aluno dialoga.

Esse diálogo com/atitude responsiva ao texto escrito ocorre durante o processo de oralização, mediante a entoação, o ritmo que o aluno atribui ao texto – o modo como ele "oraliza" os sinais de pontuação – ou seja, a passagem da entoação gramatical para entoação expressiva.

Podemos melhor compreender essa passagem da entoação gramatical para a expressiva a partir da relação que Bakhtin (1952-3/2006) estabelece entre oração e enunciado, a fim de diferenciá-los. Para o autor russo, "a oração enquanto unidade da língua possui uma entonação gramatical específica e não uma entonação expressiva [...] A oração só adquire entonação expressiva no conjunto do enunciado." (Ibid., p. 296). Em outras palavras, há entoação expressiva quando a língua está sendo utilizada por um determinado interlocutor, em uma esfera específica da comunicação humana, e sob influência de elementos presentes naquela esfera. Tem-se, portanto, não mais orações (entoação gramatical) e, sim, enunciados (entoação expressiva).

Outros exercícios que merecem destaque são os que se dedicam a contemplar e discutir as variedades linguísticas da língua portuguesa. Expomos alguns fragmentos desses, abaixo:

> Onde você mora, provavelmente há pessoas que falam a língua portuguesa com **sotaque diferente do seu**. Procure **observar a fala dessas pessoas** [seria interessante se você conseguisse gravá-las], depois **exponha para a classe** quais são as principais diferenças entre a pronúncia delas e a sua. Procure observar também se, além do sotaque, há outras diferenças, como vocabulário utilizado e modo de construir as frases. (Conto para reflexão sobre variedades linguísticas, p.83)

> Faça agora uma leitura expressiva do texto em voz alta para seus colegas, assinalando o ritmo das frases e tentando reproduzir o choro de Lisetta e **a linguagem peculiar de dona Mariana**, com suas falas em italiano. Lembre-se de que, mesmo quando ela se expressa em português, sua fala deve apresentar traços da língua italiana, ou seja, dona Mariana fala português com sotaque italiano. (Conto para reflexão sobre variedades linguísticas, p.99)

Percebemos, nesses dois exercícios, que há certa limitação nas atividades apresentadas por se tratar a diversidade linguística, presente na sociedade brasileira, a partir de apenas dois fatores que podem ser tomados como causas para essa diversidade – a origem étnica e a faixa etária do falante. Podemos compreender, em parte, a referida limitação pelo fato de esse livro, assim como os demais aprovados no âmbito do PNLD, ser pensado e elaborado para uso a nível nacional – o que não possibilita que sejam tratadas diferenças regionais, dialetos de determinadas regiões pela impossibilidade de contemplar todos os dialetos ou regionalismos e, assim, tendo que se dar prioridade a alguns e desprezar outros.

Não são trabalhadas variações linguísticas provocadas por outros fatores, tais como: sexo, profissão, classe social, região geográfica, nível de escolaridade, dentre outros.

Compreendemos que, em linhas gerais, há um entrecruzamento entre os gêneros tipicamente escritos e os tipicamente orais, sendo que os gêneros, tidos como escritos como a crônica, o conto, o poema, são utilizados para explicar aspectos geralmente associados à língua na modalidade oral, tais como as diferenças linguísticas, o ritmo, a entonação, dentre outros. Reitera-se, assim, a existência de diferentes orais, não havendo uma diferença estanque entre as propriedades dos gêneros escritos e as dos orais.

Considerações finais

Nos 15 exercícios de cunho oral presentes no LDP analisado, percebemos certo equilíbrio entre o emprego de gêneros orais e de gêneros escritos, destacando-se a presença da escrita como ponto de partida, por exemplo, em leituras dramatizadas, ou como apoio, no caso de apresentações orais e debates.

Observamos que há preocupação em ressaltar as características do gênero em questão no exercício bem como de ensinar ao aluno como se expressar no mesmo. Podemos considerar, assim, que há também uma preocupação com o ensino do gênero em si, e não somente em utilizar o gênero para atingir determinados propósitos de ensino, tais como, ensino de aspectos gramaticais, treino de habilidades de expressão oral, dentre outros.

Diante do destaque dado à entoação no exercício de oralização do texto escrito, não podemos dizer que cabe ao aluno uma simples transferência para /reprodução do texto escrito na modalidade oral. Trata-se, sim, de ensinar e orientar o aluno quanto ao modo como deve ser realizada a oralização de um texto, conscientizando-o de que a forma como ele vai se apropriar da entoação do texto, ao oralizá-lo, terá consequências sobre o modo como o texto será entendido pelo seu interlocutor.

Se compararmos o modo como era orientada a realização de prática oral de um texto escrito, por volta das décadas de 1970 e 1980, ao modo como é orientado em um LDP atual, como o do Projeto Radix, notamos a atribuição de uma maior autonomia ao aluno; pois, nas referidas décadas, a orientação era, geralmente, a de que a professora fizesse a primeira leitura do texto, a qual deveria ser tomada como modelo pelos alunos. Atualmente, o aluno não tem a indicação de um modelo a ser seguido e, sim, orientações para realizar a leitura atribuindo a entoação expressiva que julgar adequada.

Por meio dessa autonomia atribuída ao aluno, tão relevante para o uso social da língua na modalidade oral em situações públicas formais, é que o sujeito aprendiz consegue manifestar sua singularidade, pois a leitura realizada por ele vai ser diferente da leitura realizada pelo colega. Dessa forma, cada aluno interage com o texto escrito a seu modo, firmando-se como um ser único, singular; em outras palavras, mantendo sua singularidade nas relações que estabelece com diferentes vozes sociais.

O trabalho visando desenvolver a oralidade a partir de gêneros escritos auxilia a salientar diferenças entre essas duas modalidades da língua, mas não se aproxima da visão dicotômica entre fala e escrita, que predominou nos estudos linguísticos por um tempo considerável, em especial, décadas de 1930 a 1950.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed., Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-3/2006, p.261-306.

BAKHTIN, M. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1997, p. 400- 414 (Coleção Ensino Superior).

BATISTA, A. A. G. **O texto escolar:** uma história. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação; 08).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos - PNLD 2011:** Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 152 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>. Acesso em: 21 mar. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada), p.149-185.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da linguística no Brasil. Estudos Linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 4-15, jul., 1966. Disponível em: <http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1966_tarefas>. Acesso em: 12 jun. 2011.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada), p.129-147.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. **Projeto Radix:** português. 8º ano. São Paulo: Scipione, 2009. Manual do Professor. (Coleção Projeto Radix).

WINCH, P. G. Leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos: possíveis avanços entre PCN-EF e PNLD 2011. In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 2.; SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2., 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. CD-ROM.

EIXO TEMÁTICO II

GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O AGIR EDUCACIONAL DO TUTOR DE EaD

THE ACT OF EDUCACIONAL TUTOR

Annie Rose dos Santos (UEM)

Resumo: Objetivamos contribuir para uma reflexão sobre o papel do tutor da Educação a Distância (EaD) no exercício de sua função por meio da análise e da identificação das representações construídas sobre o seu trabalho nos discursos dos próprios tutores, coletados mediante entrevistas semiestruturadas (BULEA, 2010). Nosso referencial é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003; 2005) e o Interacionismo Social (IS) (BAKHTIN, 1980; 1993; 2003). Apresentamos: (a) o quadro teórico do ISD e os procedimentos de análise do agir humano representado em textos para uma percepção mais ampla sobre o trabalho educacional do tutor; b) aportes teóricos da entrevista de pesquisa; c) breve análise dos discursos dos tutores. Na metodologia, discorremos acerca dos dados gerados pelas entrevistas com os tutores de um curso de Letras em EaD de uma IES pública do interior paranaense. Observamos, nos resultados das análises dos depoimentos dos tutores, a relevância desse profissional na modalidade de ensino a distância em nosso país.

Palavras-chave: Educação a Distância, Formação de Professores, Interacionismo Sociodiscursivo, Tutor.

Abstract: Tutors´ role in Distance Education (DE) is analyzed through an investigation and identification of representations constructed with regard to their work and retrieved from their own discourses collected from half-structured interviews (BULEA, 2010). Current analysis is based on Social and Discursive Interactionism (SDI) (BRONCKART, 2003; 2005) and Social Interactionism (SI) (BAKHTIN, 1980; 1993; 2003). The following will be provided: (a) theoretical framework of SDI and its procedures to analyze human action represented in texts so that a broader perception on tutors´ educational work could be obtained; (b) theoretical bases on the research interview; (c) a brief analysis on the tutors´ discourse. Methodology comprises data generated by interviews with tutors of an Arts Course, distance mode, of a government Higher Institution in the hinterland of the state of Paraná, Brazil. Results on the analyses of tutors´ depositions show the relevance of the professional in Distance Education in Brazil.

Keywords: Distance Education; Teachers´ Formation; Social Discursive Interactionism; Tutor.

Introdução

Atuar como docente em cursos de graduação a distância em nossa instituição de ensino, uma IES pública paranaense, e o consequente convívio com essa modalidade de

ensino com os mediadores dos cursos, os tutores, levaram-nos ao eixo temático escolhido para investigação neste trabalho: analisar o agir profissional do tutor de EaD à luz do Interacionismo Sociodiscursivo preconizado por Bronckart (2006; 2008).

O ISD, em sua vertente mais didática (BRONCKART, 2003; 2005), e o Interacionismo Social (BAKHTIN, 1993; 2003) foram por nós utilizados neste estudo considerando que atribuem ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano para melhor compreensão do trabalho docente do tutor. Contemplamos também pressupostos teóricos das entrevistas de pesquisa para a fundamentação desse instrumento de análise.

Dessa forma, buscamos identificar a atividade do tutor em EaD, verificando seu agir educacional em construção pela linguagem à luz do ISD. Assim, iniciamos este trabalho abordando essa teoria.

1. O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo surgiu na década de 1980 na Universidade de Genebra, Suíça, a partir de estudos coordenados por Jean-Paul Bronckart, cuja fonte de referência é Vygostky, no campo do desenvolvimento, e Bakhtin, no campo da linguagem (GUIMARÃES, 2007, p.9). Os estudos desses pesquisadores defendem a reunificação da Psicologia em sua dimensão social, objetivando esclarecer as condições da emergência e do funcionamento do pensamento consciente humano. Atualmente, essa posição foi expandida e a finalidade maior é o projeto de construção de uma Ciência do Humano integrada a outras áreas.

No ISD, atribui-se grande relevância à linguagem, e o grupo de pesquisadores aprofundam estudos e pesquisas relativos ao funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, focalizando as diferentes capacidades de linguagem desenvolvidas no ensino e aprendizagem formal dos gêneros e dos diversos níveis da textualidade.

O ISD é concebido por Bronckart (2008) como uma vertente mais específica do Interacionismo Social (IS), como uma posição epistemológica da qual integram diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Na visão deste autor, essa posição parte da historicidade do ser humano, centrando-se no processo de transformação do organismo humano em pessoa, isto é, as condições sob as quais se desenvolveram, na espécie

humana, as formas particulares de organização social bem como as formas de interação de caráter semiótico.

Bronckart (2008) entende que a intervenção prática é a questão central de toda e qualquer ciência do humano no tocante ao mundo físico, ao pensamento, à sociedade e à linguagem. Abreu-Tardelli (2006, p.39) afirma que essa compreensão integra uma mudança de perspectiva introduzida por Marx e Engels focalizando o papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência.

Para Cristóvão (2008, p.4-5), o ISD pode ser descrito nesses termos:

> a) As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
> b) [...] os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construtos humanos;
> c) [...] o desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir [...]
> d) Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano;
> e) A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento [...].

Ainda em relação ao ISD, Bronckart (2009 [1999]) assinala que

> o ISD visa a demonstrar que as *práticas pedagógicas linguageiras situadas* (ou *os textos discursos*) *são os instrumentos principais do desenvolvimento humano,* tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2009 [1999], p.10, grifos do autor).

Os aportes teóricos fundamentais para o ISD, segundo Bronckart (2006), são provenientes dos estudos de Bakhtin e de Vygotsky, já que essa teoria se apropria da abordagem descendente dos fatos linguageiros, alçando a primeiro plano a práxis, a dimensão ativa e prática das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular provenientes dos trabalhos de Volochinov e de Bakhtin.

No que tange aos estudos de Bakhtin para o ISD, Bronckart (2006) sublinha que este conceitualizou as 'formas de enunciação' referidas por Volochinov e propôs a noção de 'gêneros do discurso' ou 'gêneros de textos', apontou a dependência desses gêneros no que se refere aos tipos de atividade humana, diferenciando os gêneros primários e os secundários e analisou as variadas propriedades dos gêneros, especificamente seu caráter essencialmente interativo ou dialógico.

Em relação aos estudos de Vygotsky para o ISD, Bronckart (2006) revela que sua tese foi formulada com a finalidade de evidenciar as condições de constituição do

pensamento consciente humano em um programa de pesquisa que enfocaria (i) as condições e os processos de interação social, o que, na contemporaneidade, significam as diversas redes e as formas da atividade humana; (ii) as formas de enunciação que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; e (iii) a organização dos signos no interior dessas formas, as quais, para Vygotsky, constituiriam as ideias e o pensamento humano consciente.

Ao afirmar o caráter universalizante chamado por Bakhtin de procedimento praxiológico descendente, que aponta que as propriedades das atividades humanas, como a dos gêneros de textos, são válidas para qualquer língua natural utilizada, Bronckart (2006) indaga qual o estatuto atribuído às especificidades das línguas naturais e à língua enquanto sistema nessa visão. O ISD se respalda em Vygotsky nessa perspectiva, na busca por validar experimentalmente a tese de que a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural constituem o pensamento consciente.

Conforme Bronckart (2008), o programa de pesquisa do ISD está alicerçado em um método de análise descendente que se desdobra em três níveis: o primeiro se reporta às dimensões da vida social, por meio do qual há uma análise dos pré-construídos sócio-históricos englobando não apenas os fatos sociais, como também as atividades gerais e de linguagem. Nesse nível de linguagem, segundo Ferreira (2011, p.26), deve-se atentar para quatro elementos inter-relacionados: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais. Assim, nosso objetivo neste trabalho é observar esses níveis em relação à atividade do tutor.

Na acepção de Bronckart (2008), o segundo nível remete aos processos de mediação formativa, também identificados por Cristóvão (2008) como processos de mediação sociossemióticos, no qual acontece a transmissão, a apropriação e a re-produção de pré-construídos. Para melhor compreensão dessas fases, Bronckart (2008) recomenda três conjuntos de processos: educação informal, educação formal e transação social.

No terceiro nível preconizado por Bronckart (2008) há uma análise dos efeitos das mediações formativas e de apropriação relacionada à constituição do sujeito, e na visão do autor esses efeitos podem estar divididos em três campos investigativos que contemplam a análise das condições de emergência do pensamento consciente; do desenvolvimento não apenas do pensamento humano, mas também dos conhecimentos e das capacidades do agir e dos mecanismos utilizados pelas pessoas para auxiliar na transformação dos pré-construídos formados pela coletividade.

Ferreira (2011, p.27) pontua que na análise do desenvolvimento humano, o ISD não descarta a possibilidade de um movimento dialético permanente (BRONCKART, 2008) entre esses três níveis supracitados, ou seja, há uma circulação desses três níveis através dos quais:

> [...] os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas; estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.) (BRONCKART, 2008, p.12).

Considerando que uma característica importante do trabalho é uma das formas de agir do homem na sociedade e que as condutas humanas construídas sócio-historicamente necessitam da linguagem (artefato simbólico) para se desenvolver por meio do que Habermas (1987, citado por BRONCKART, 2009 [1999]) chama de agir comunicativo, é mediante a análise dessa linguagem (textos orais e ou escritos) que podemos efetivar a interpretação do agir do homem em situação de trabalho. É o que buscamos neste trabalho, analisar o discurso dos tutores visando a compreender o seu trabalho.

Destacamos, corroborando Ferreira (2011, p.27), que a efetivação e a avaliação desse agir humano ocorrem em conformidade com os sistemas identificados por Habermas (citado por BRONCKART, 2009 [1999]) como o mundo objetivo, subjetivo e social. Este autor concebe o mundo objetivo como constituído pelos conhecimentos elaborados durante a sócio-história humana que se tem sobre o meio físico e sobre as determinações que este impõe a cada ação. O mundo subjetivo reporta-se ao conjunto de conhecimentos que um sujeito possui sobre si mesmo e também à visão que os outros indivíduos possuem sobre si. O mundo social, por seu turno, seriam todos os conhecimentos relativos às normas sociais.

Citamos Bronckart (2009, p.49), para quem as ações humanas podem ser apreendidas sob dois pontos de vista: o sociológico, atestável por um fluxo constante das ações, das quais comumente participam vários agentes no quadro de uma ou de várias formações sociais. Nesse sentido, o autor pontua que um dos problemas do IS é o de analisar as relações de interdependência entre as propriedades das ações e as propriedades das formações sociais que constituem o contexto dessas ações.

Habermas é citado por Bronckart (2009, p.49) quando propõe que no desenvolvimento de qualquer atividade coletiva há pretensões à validade em relação ao

mundo, significando que a atividade pressupõe uma rede de conhecimentos comuns pelos quais ela se articula e que, concomitantemente, ela contribui para criar e transformar.

Nascimento (2013) assevera que Bronckart e Machado (2004) salientam que o agir humano **nunca é diretamente observável,** e que as noções de ação, atividade, agente, etc., constituem-se em um produto de nossas interpretações sobre as condutas diretamente observáveis, interpretações estas que podem ser expressas por textos orais ou escritos, que acabam por construir determinadas 'figuras interpretativas do agir humano'.

Ressaltamos que este estudo é de natureza etnográfica e netnográfica, vinculado ao paradigma qualitativo de cunho interpretativista, pois articula, na concepção de Hine (2003 [2000]), Bortoni-Ricardo e Kozinets (2010), os seguintes elementos: (i) as práticas sociais dos sujeitos pesquisados (no caso, os tutores em EAD); (ii) os pesquisadores como agentes ativos dessas práticas (no caso, a pesquisadora); (iii) o microcosmo que a pesquisa contempla (o ambiente real e virtual da tutoria); e (iv) o contexto – espaço real e virtual em que os registros das falas dos sujeitos desta pesquisa ocorrem –, o processo interacional alvo deste estudo.

A seguir, discorremos acerca dos aportes teóricos dos instrumentos utilizados para a geração dos dados, as entrevistas de pesquisa.

2. Aportes teóricos das entrevistas de pesquisa

As entrevistas utilizadas junto aos tutores de EaD foram orais, diretivas e semidiretivas, de maneira que os entrevistados respondessem ao que lhes era indagado pela pesquisadora (BULEA, 2010) sobre seu trabalho, sua atividade, considerando como fundamentação teórica os postulados do ISD.

Destacamos que a entrevista de pesquisa constitui-se um dos três métodos e técnicas de análise do agir que se baseiam exclusivamente na utilização da linguagem, e como Ecaterina Bulea (2010, p.30) afirma, 'quase exclusivamente da linguagem oral'.

Bulea (2010, p.36) revela que a entrevista de pesquisa foi elaborada no final da década de 1920, no campo da Psicologia Social, em um quadro que contemplou desde o início as problemáticas do trabalho. Acrescenta a autora que a elaboração desse método situa-se nos trabalhos dirigidos por Roesthlisberger e Dickson em meio industrial (BLANCHET et al, 1985 apud BULEA, 2010, p.36), os quais abordavam, inicialmente, as condições materiais da produtividade da empresa e a influência do 'moral' desses operários sobre sua produtividade. Os autores reportados por Bulea (2010, p.36) argumentavam que o dispositivo de entrevista consistia de uma coletânea, confidencial e anonimamente, dos 'pensamentos e sentimentos' dos operários relativos a seu contexto de trabalho, às tarefas e às relações no trabalho; estes autores, corroborando Bulea (2010, p.36), também foram os pioneiros na elaboração de alguns dos princípios gerais e das instruções técnicas da entrevista: o tratamento do que é dito como inseparável do contexto

de enunciação; a atenção dispensada não apenas ao que é dito, mas ao que os entrevistados não chegam a dizer, ou dizem somente com o auxílio do entrevistador; a exploração das omissões ou lacunas do discurso como indícios de um problema pessoal do entrevistado, situando-o em um contexto social em que o entrevistado está inserido; a manutenção, em toda a condução da entrevista, de uma atitude indulgente, porém crítica, não autoritária, porém ativa e encorajante (BULEA, 2020, p.36-37).

A respeito da definição e dos usos atuais da entrevista de pesquisa, a maioria dos autores menciona dois aspectos específicos: a) trata-se do caráter linguageiro, discursivo ou interlocutório desse dispositivo, a entrevista definindo-se minimamente como 'uma situação social de encontro e de troca' (BLANCHET e GOTMAN, 1985, p.17); b) trata-se da inscrição dessa interação linguageira no quadro da pesquisa, como enunciam Blanchet et al. (1985, p.12):

> [A entrevista é] um dispositivo de interlocução colocado para fins de pesquisa [...] para favorecer a expressão e a elaboração do discurso de uma dada pessoa, sobre um problema ou uma situação de dados, e eventualmente facilitar ou acompanhar mudanças institucionais (BLANCHET et al., 1985, p.12, grifos da autora).

Na perspectiva de Bulea (2010, p.38), a entrevista de pesquisa – diferentemente de outros métodos, como a entrevista de explicitação e a instrução ao sósia – não possui objetivo orientado especialmente para a análise do agir, tampouco tem uma finalidade desenvolvimental declarada. A mudança ou a transformação, seja no nível das pessoas, seja no nível das organizações, não são evocadas, a não ser sob a modalidade do 'eventual'.

Em consonância com Bulea (2010, p.38), no plano metodológico o uso das entrevistas para a análise do agir possui um caráter interessante e fecundo por não focalizar um aspecto técnico especifico objetivando a descrição do agir. Acerca dessa 'neutralidade técnica', esse tipo de entrevista pode configurar-se em uma verdadeira oportunidade para a compreensão de estratégias de interpretação do agir, dependendo da única iniciativa dos entrevistados, estratégias estas que mobilizam os mecanismos textuais e discursivos que os entrevistados utilizam espontaneamente e que são, por isso mesmo, próximos das configurações discursivas usadas cotidianamente em seu trabalho. Consequentemente, de acordo com Bulea (2010, p.39), esse tipo de entrevista permite reabrir a questão dos recursos e estratégias linguísticas utilizadas no momento da interpretação do agir, isto é, no momento da abordagem dos níveis da textualidade ainda não explorados sob esse ponto de vista.

Neste estudo, considerando que se trata de um texto dialógico, a exemplo de pesquisa realizada por Machado (2009, p.149), levantamos hipóteses tanto da situação da pesquisadora quanto dos tutores informantes, ou seja, sobre as representações iniciais

tanto da pesquisadora quanto dos tutores formadores que necessariamente influenciam a forma do texto produzido (BRONCKART, 1997).

Dessa maneira, assim podemos hipotetizar a situação da pesquisadora deste estudo, em consonância com Machado (2009, p.149): em um lugar físico privado e no espaço social da instituição acadêmica, distante dos receptores, e sozinha antes da aplicação do questionário e das entrevistas de pesquisa, no momento de sua elaboração. Assim, exerço o papel de pesquisadora-entrevistadora, representando os informantes que assumem o papel de tutores formadores em exercício em sua função.

Nessa circunstância, segundo Machado (2009, p.149), assim podemos hipotetizar a situação de produção dos tutores: em uma instituição de Ensino Superior pública, na presença da pesquisadora, no espaço social da instituição acadêmica, produzindo uma resposta com o objetivo de que a pesquisadora se informe sobre sua opinião acerca do tópico da pergunta e de que construa uma boa imagem sobre ele mesmo, o tutor.

Concordamos com Machado (2009, p.149) que o levantamento dessas hipóteses relativas à situação de produção dos interlocutores permite observar que, logo de início, se estabelece entre pesquisador e entrevistados uma relação complexa, assimétrica, hierarquizada, que pode ser vista sob quatro pontos de vista, quais sejam: 1) sob o ponto de vista da hierarquia institucional, pois há uma posição superior da pesquisadora em relação aos entrevistados, decorrente das posições que ocupam na instituição acadêmica e no caso deste estudo, devido ao fato de que, em interações anteriores, a primeira assumira o papel de formadora dos segundos, e, por conseguinte, uma posição institucionalmente superior; b) sob o ponto de vista dos conhecimentos teóricos, a pesquisadora também ocupa uma posição superior em relação aos tutores, considerando que, teoricamente, ela detém maior quantidade desses conhecimentos (salientamos que entre os tutores havia doutores e doutorandos, portanto, no ‘mesmo nível de conhecimento’ que a pesquisadora); c) sob o ponto de vista dos conhecimentos ‘práticos’, invertem-se as posições, já que no caso deste estudo são os tutores formadores que ocupam uma posição superior, no sentido de que são eles, teoricamente, que detêm esses conhecimentos; d) sob o ponto de vista do próprio gênero questionário, a posição superior é ocupada pela pesquisadora, e no caso deste estudo é ela quem coloca o tutor formador na posição de ‘ter de’ responder, com o simples ato de perguntar.

Nesse âmbito, concordamos com Machado (2009, p.150) que somente refletindo sobre a situação de produção e sobre o ato de fala de perguntar já é possível levantar várias hipóteses sobre os tipos de respostas que provavelmente serão obtidas.

2. Os sujeitos entrevistados - os tutores

Na visão de Machado (2009, p.139), no campo das Ciências Humanas, assim como nas Ciências do Trabalho, há tempos emergiu a consciência da necessidade de se apreender a voz dos agentes sociais diretamente envolvidos na atividade que se quer

investigar, compreendendo que somente a observação e a interpretação dos pesquisadores não é suficiente para apreendê-la em toda a sua complexidade.

No caso deste estudo, buscamos apreender a voz dos tutores – mediante entrevistas semiestruturadas – diretamente envolvidos na atividade a ser investigada: no exercício de sua função na modalidade de educação a distância.

Esta pesquisa foi por nós desenvolvida no curso de Letras a Distância de uma IES pública paranaense no período de fevereiro a agosto de 2013 e contou com a participação de 11 tutores a distância, os quais foram entrevistados em três momentos distintos: antes, durante e após o término de uma disciplina virtual ofertada a acadêmicos do 2o ano desse curso de EaD. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

Nossa opção pelas entrevistas semiestruturadas se deu porque elas facilitam a delimitação da temática selecionada como objeto de pesquisa e por se constituírem em um gênero que permite a construção de identidades mediante a interação comunicativa (BULEA, 2010).

Para este estudo, muitas questões foram feitas aos tutores a distância por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas dirigidas que os instigassem a discorrer sobre vários aspectos de sua profissão. Por meio das entrevistas, buscamos depreender respostas para as seguintes perguntas: "Que conhecimentos são necessários para o exercício da tutoria na graduação a distância de uma instituição pública?"; "De que modo acontece a formação do tutor que atua em EaD?"; "Que conhecimentos o tutor precisa mobilizar para exercer o seu papel de mediador?".

Admitimos, assim como Machado (2009, p.140), haver dificuldade de verbalização do trabalhador acerca de seu próprio trabalho, mas como a autora, voltamo-nos também para as dificuldades encontradas nos próprios procedimentos que visam a obter informações a partir de interações orais ou escritas entre um pesquisador e os atores sociais de dado grupo a partir de perguntas.

Nesse sentido, concordamos com a autora de que para haver rigor científico é necessário que o pesquisador considere, com profundidade, a situação da produção de textos produzidos por indução desses procedimentos e também os valores do ato de perguntar e as formas de pergunta que favorecem a veiculação das pressuposições do pesquisador sobre a informação demandada.

Machado (2009) registra que as relações entre pesquisador e entrevistado não são determinadas somente pelo quadro institucional em que as interações se situam (no caso deste estudo, uma IES pública paranaense, em que a pesquisadora e a maioria dos sujeitos entrevistados já se conheciam de outras esferas acadêmicas da instituição), mas também pelos encontros anteriores ocorridos entre pesquisador e o entrevistado, que podem reforçar ou atenuar a relação institucional.

Neste estudo, as ações humanas analisadas na vertente teórica do IS são as realizadas pelos tutores na execução de suas tarefas. Dessa forma, buscamos analisar, no nível sociológico, as relações de interdependência entre as propriedades das ações dos tutores em exercício e as propriedades das formações sociais (dentre as quais a formação profissional) que constituem o contexto das ações desses sujeitos. No nível psicológico, buscamos avaliar as representações conscientes dos tutores formadores, suas intenções e motivos no desenrolar de sua ação mediante as entrevistas de pesquisa, procurando avaliar ainda a relevância de suas determinações externas.

Sobre a função do tutor, assim como Franco e Souza (2012), acreditamos que essa função assume várias significações em conformidade com o tempo histórico no qual está inserido e depende da estrutura organizativa de cada instituição. O significado etimológico dessa atividade ganha novas interpretações e exige desse profissional o comprometimento e o conhecimento da EaD. Nesse sentido, não basta apenas ter a vontade de ser um tutor, é preciso estar envolvido em todo o processo que o constitui, ciente das tarefas e dos conhecimentos necessários para o exercício eficaz de sua atividade. Comungamos também com as autoras o entendimento de que a palavra tutor pode ser atrelada às definições de guia, protetor, defensor, diretor, fiscalizador, orientador, dentre outras funções, dependendo da perspectiva pedagógica adotada pelo modelo de EaD.

Franco e Souza (2012) afirmam que as ações a serem desempenhadas pelo tutor na EaD exigem competências pessoais, tecnológicas, sociais e profissionais organizadas em quatro grandes áreas apresentadas por Tractenberg L. e Tractenberg V. (2007):

> 1. competências pedagógicas (domínio dos métodos de ensino-aprendizagem) e técnicas (domínio do conteúdo);
>
> 2. competências sócio-afetivas (capacidades de criação de um ambiente interpessoal favorável à aprendizagem);
>
> 3. competências gerenciais (capacidades de organização e coordenação das atividades e procedimentos relativos ao curso);
>
> 4. competências tecnológicas (domínio das tecnologias de informação e de comunicação requeridas para a condução das atividades) (TRACTENBERG L. e TRACTENBERG V., 2007, p.2).

Ainda citando Franco e Souza (2012) e também Maggio (2001), as competências pedagógicas demandam do tutor o conhecimento do conteúdo abordado em todas as disciplinas nas quais sua função será exercida e das técnicas didático-pedagógicas para sua operacionalização no processo de aprendizagem. Ou seja, sua "formação teórica, disciplinar e pedagógico-didática deverá ser atualizada" (MAGGIO, 2001, p.104).

No caso deste estudo, com base em nossa prática profissional nessa forma de ensino e na análise das entrevistas dos tutores formadores, assinalamos que as competências pedagógicas e técnicas por parte do tutor são fundamentais para a mediação eficaz e se sobressaem no quesito relevância das demais competências aqui elencadas.

As competências tecnológicas (FRANCO e SOUZA, 2012) requerem a destreza do tutor no uso das tecnologias de informação e comunicação que na EaD o habilitarão para a comunicação virtual entre docentes, demais tutores e acadêmicos por meio de ferramentas como e-mail, chat, fórum, videoconferência, dentre outros.

Neste estudo, as competências tecnológicas do tutor são investigadas também mediante entrevistas semiestruturadas. Destaco que na IES em pauta, há preocupação em capacitar o tutor tecnologicamente por meio de cursos de capacitação específicos para esse fim.

Salientamos que os recursos tecnológicos, na EaD, dão suporte à aprendizagem e se entrelaçam com as competências gerenciais e socioafetivas por estar no computador e no uso da internet os meios para que essas competências se efetivem.

Por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os tutores, neste estudo visamos a depreender como estes utilizam os recursos tecnológicos no momento da mediação dos conhecimentos.

Mediante as competências gerenciais, o tutor terá condições de "planejar atividades, administrar o tempo, orientar procedimentos, organizar o trabalho cooperativo dos aprendizes, acompanhar e adaptar as atividades de aprendizagem conforme a necessidade" (TRACTENBERG L. e TRACTENBERG V., 2007, p.2).

Essas capacidades gerenciais serão observadas neste estudo por intermédio dos depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Franco e Souza (2012) asseveram que longe de serem atividades estritamente técnicas, todos os procedimentos realizados pelos tutores são transpassados por capacidades socioafetivas que dão o tom aos seus discursos e permitem uma comunicação positiva, motivadora e criadora de relacionamentos, em sua maioria virtuais, mas que devem ser alimentados durante todo o curso de graduação a distância sob pena de contribuir para a evasão dos estudantes.

As capacidades socioafetivas serão observadas neste estudo mediante a fala dos tutores formadores na geração de dados a partir das entrevistas semiestruturadas.

Mill et al. (2008) propagam que o tutor da EaD é um elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo do estudante nas atividades individuais e coletivas ao longo de uma disciplina ou de um curso, pois na prática é ele que acompanha, orienta, estimula e provoca o estudante para construir o seu próprio saber e para desenvolver processos reflexivos tão necessários em cursos nessa modalidade.

3. Alguns resultados

Compreender a função exercida pelo tutor como fundamental para o sucesso ou fracasso da EaD traz para o debate a relevância de um profissional que atua nos pontos cruciais de um processo complexo como a formação de adultos nessa modalidade de ensino. Os resultados das análises nos permitiram verificar, por meio das figuras de agir construídas nos discursos dos tutores, que estes apresentam uma visão ampla e abrangente do que é o trabalho do tutor, e que (a) são cientes da relevância de seu papel na EaD, sabem que possuem capacidades para exercer sua atividade e que são peças-chave nessa forma de ensino à medida que fazem a transposição didática dos conhecimentos, orientam, estimulam e incentivam os acadêmicos, além de serem os responsáveis pelas avaliações das atividades e das provas repassadas pelos docentes das disciplinas; b) A apropriação dos artefatos digitais/tecnológicos é considerada insatisfatória pelos tutores, que se declararam insatisfeitos com os cursos de capacitação oferecidos pelas IES em que atuam, pois segundo eles esses cursos não dão conta de prepará-los adequadamente para o uso desses artefatos na mediação dos conhecimentos junto aos alunos; c) os tutores não detêm todos os conhecimentos deles solicitados para efetuar a mediação junto aos acadêmicos do curso, e sugerem a divisão de disciplinas por área de conhecimento para maximizar sua prática docente; d) os tutores se consideram sobrecarregado em demasia de atividades, especificamente das avaliações dos acadêmicos, que ficam sob sua responsabilidade; e) os tutores se ressentem do não reconhecimento de sua profissão e do vínculo inexistente com a IES, pois é considerado um bolsista; f) os tutores julgam inadequada a remuneração recebida por ele diante das exigências para ocupar o cargo (nível de pós-graduação e experiência docente); g) para se apropriar dos conhecimentos e realizar uma boa mediação, os tutores agem como alunos: estudam o mesmo material didático dos acadêmicos, pesquisam demais referências e trocam informações presenciais com os demais tutores e com a coordenação do curso, além de pedirem orientação aos docentes responsáveis pelas disciplinas do curso mediante o AVA; h) a análise do AVA confirmou o que os tutores relataram em seus depoimentos: os acadêmicos da EaD pouco participam, não postam suas dúvidas e interagem minimamente com os tutores, e que a mediação realizada por eles no AVA poderia ser melhor aproveitada se houvesse maior interação entre acadêmicos e tutores.

Considerações Finais

O desenvolvimento humano do tutor (BRONCKART, 2008) se constrói no processo social da tutoria de EaD mediado pelos instrumentos digitais e virtuais que este tem à sua disposição, colaborando para seu crescimento profissional e o tornando cada vez mais imprescindível nessa forma de ensino.

Os resultados alcançados por este trabalho levam à constatação da relevância do papel exercido por esse profissional nos cursos de graduação a distância e à reflexão de que esse formador precisa ser melhor aproveitado pelas IES que oferecem cursos a distância, concebendo-o como docente responsável pelo sucesso ou fracasso dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. trabalhodoprofessor@chateducacional.com, **Aportes para compreender o papel do professor iniciante em EAD.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP, São Paulo, 2006, 196f.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** 4ª ed., SP: Martins Fontes, 2003 [1992].

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'enquête et ses méthodes.** L' entretien. 2ª ed., Armand Colin, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, Ecaterina. Tradução de Eulália Vera Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina, UEL, 2008.

FERREIRA, Telma Sueli Farias. **Representações sobre o agir:** caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, CE, 2011, 177f.

FRANCO, Valdeni Soliano; SOUZA, Simone de. O sistema de tutoria no Ensino a Distância. In: COSTA, Maria Luisa Furlan (Org.). **Educação a distância no Brasil:** avanços e perspectivas. Maringá, Eduem, 2013.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007 (Coleção ideias sobre linguagem).

KOZINETS, Robert V. **Netnography:** doing ethnografic research online. London: Sage, 2010.

HINE, Christine. **Etnografía Virtual.** Editorial UOC. Barcelona, 2004.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores; ABREU-TARDELLI; Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e Educação:** o papel do professor em uma nova perspectiva. SP: Mercado de Letras, 2009.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (org); **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. O desafio de uma interação de qualidade na educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia** Ano 02, Volume 02, Número 04, agosto/dezembro 2008.

TARDELLI, Lília Santos Abreu. trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: aportes para compreender o professor iniciante em EaD. Tese (Doutorado em Linguística. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006, 196f.

TRACTENBERG L.; TRACTENBERG R. **Seis competências essenciais da docência online independente**. Disponível http://www.slideshare.net/regist/regis-tractenberg-docencia-online-independente-10-forum-universitario-pearson-rio-de-janeiro-maio-2012. Acesso em 13/02/2013.

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Charlene Bezerra dos Santos - UFSC[1]

Sandra Pottmeier – FURB[2]

Leonilda Wessling - FURB[3]

RESUMO: O presente estudo procura discutir a prática de Análise Linguística no ensino de Língua Portuguesa a partir da formação docente. Ancorado pela Análise Dialógica do Discurso, este trabalho permite compreender os sentidos dessa prática na voz do professor de Língua Portuguesa, bem como identificar os gêneros textuais/discursivos dos quais este docente se apropria e utiliza em sua ação pedagógica. O pressuposto teórico a partir da análise enunciativo-discursiva pautado em Bakhtin (2003; 2006), caminha-se pelas interações ocorridas na sala de aula. A compreensão voltada para os significados do perceber na vivência dos sujeitos, a prática de Análise Linguística por meio de uma atitude responsiva ativa – dialogismo – na relação aluno – professor no espaço escolar permite estudá-los. Buscam-se assim, elementos que caracterizam as marcas ideológicas, o lugar de onde os sujeitos falam e de como essas marcas contribuem para identificar as condições de produção que podem interferir significativamente no enunciado do sujeito a partir de sua prática e ação da linguagem. A geração de dados será baseada nas observações de dez horas-aula de Língua Portuguesa com uma professora do ensino fundamental (séries finais) de uma escola pública localizada no Vale do Itajaí (SC). O arcabouço teórico-metodológico da pesquisa se inscreve nos estudos do Geraldi (1984; 1997) quanto ao ensino e aprendizagem de leitura, produção textual e Análise Linguística nas aulas Língua Portuguesa. Os resultados apontam para uma mudança quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Depreende-se isto a partir do uso de diversificados gêneros textuais/discursivos procurando trabalhar a competência discursiva dos alunos do ensino fundamental (séries finais), bem como a professora faz uso de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa ação permite incorporar a reflexão nas atividades linguísticas com os alunos contemplando a leitura, a produção textual e a prática de Análise Linguística.

---

[1] Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguítica da Universidade Federal de Santa Catarina.

[2] Graduada em Letras pela Universidade Regional de Blumenau. Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

[3] Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Regional de Blumenau. Professora de Sociologia na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

Palavras-chave: Gêneros, Formação Docente, Análise Linguística.

INTRODUÇÃO

Tecemos este artigo sobre a prática de análise linguística na voz do professor, em específico, o professor da rede pública de ensino que vem tendo contato com diversos apetrechos tecnológicos (*Ipods, Ipads, netbooks*, *tablets*, celulares entre outros). Tal conhecimento pode ser considerado resultado da interação com seus alunos. Isto nos permite pensar também no professor e na relação de ensino e aprendizagem com este aluno tão bem equipado nas aulas de Língua Portuguesa. O jovem do século XXI, "é um sujeito moderno, um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades um curioso impenitente, eternamente insatisfeito" (LARROSA, 2004, p. 157).

Lembramos, contudo que a escola pública há muito vem sendo influenciada e sofrendo com as rápidas e inúmeras mudanças da sociedade do final do século XX e início do século XXI. Essa influência varia desde a nova reorganização da família até as novas formas de comunicação ignoradas muitas vezes como recursos de aprendizagem. As escolas dão legitimidade a um saber produzido no exterior da produção docente, que propaga uma concepção dos professores centrada na difusão e transmissão de conhecimentos. Contudo, é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos "professores como profissionais produtores do saber e de saber-fazer" (NÓVOA, 1992, p. 16).

Articulamos este "saber-fazer" (NÓVOA, 1992) ao que Geraldi (1997) propõe sobre as metodologias utilizadas em sala de aula no que se refere à prática de leitura, escrita e análise linguística, pensando a partir disto também na formação do professor de Língua Portuguesa e como vem discorrendo o ensino e aprendizagem em sua prática diária, no chão da escola.

Entendemos na perspectiva freireana que há sim, na atualidade, um movimento democrático o qual vem permitindo que docentes de Língua Portuguesa tenham a oportunidade de cursar uma graduação, uma especialização, dar continuidade nos estudos a partir de cursos de formação continuada sejam presenciais, semipresenciais ou a distância. Freire (1987) afirma assim, que uma educação democrática é aquela que dá vez e voz a seus atores, concretiza-se nos preceitos da coletividade e, a participação é premissa para o processo de mudança acontecer.

Conseguimos compreender a partir de Freire (1987) que por meio dessa consciência pela busca ao conhecimento pelo docente, teremos um aluno mais autônomo, mais crítico, mais consciente e depreendendo que o local onde ele vive, necessita dele para que haja mudança, pois na escola se torna necessário levar em conta o pré-construído deste aluno[4]. Neste sentido, Freire (1987), considera a "palavra" mais que instrumento, ela representa a origem do diálogo.

O diálogo aqui neste contexto é permeado pela fala do professor de Língua Portuguesa de escola pública que tem a possibilidade de abrir a consciência para o mundo e com o mundo por meio da palavra. Pensando neste diálogo buscamos no presente artigo discutir e também compreender a prática de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa que perpassa o discurso do professor e sua respectiva formação.

O aporte teórico é cunhado pela Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2003; 2004) ao tratar da linguagem como interação; Freire (1987; 2003;) e Giroux (1997) no que se refere à educação num viés dialógico, democrático; Nóvoa (1992), Tardif (2002) quanto à formação docente e; Geraldi (1997; 2002), Mendonça (2007) e Suassuna (2006; 2012) quanto ao ensino e aprendizagem de leitura, produção textual e prática de análise linguística nas aulas Língua Portuguesa.

Assim, o texto está organizado em seções que contemplam: a análise linguística; a concepção de linguagem num viés interacionista; os contornos metodológicos da pesquisa, com a abordagem, recorte, categoria de análise; a análise e discussão dos registros e; por fim, seguem considerações e referências.

2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

[4] Para Brandão (2004, p. 109) o pré-construído é o "elemento produzido em outro (s) discurso (s), anterior ao discurso em estudo, independentemente dele". Assim, como Brandão (2004, p. 105) menciona que as condições de produção "constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente". Esta autora se aproxima do que Geraldi (2002, p. 17) evoca acerca do conhecimento que o aluno traz para a escola (sua realidade) em se tratando da aprendizagem da linguagem que "é já um ato de reflexão sobre a linguagem" trabalhando-se assim, a partir do texto do aluno (oral ou escrito), uma vez que a linguagem é entendida num viés bakhtiniano como lugar de interação humana - por meio dela, "o sujeito que fala pratica ações".

Em pleno século XXI, da Era do Conhecimento, da Era Digital, o ensino de Língua Portuguesa não permite que a pensemos tão somente como um conjunto de informações sobre a língua (teoria sobre a linguagem e a metalinguagem) e, sim que passemos a compreendê-la (a linguagem) como ação num processo de interação. Observamos que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa como componente curricular nas escolas de ensinos fundamental e médio, vem possibilitando, nas últimas décadas, a construção de olhares diversos seja por parte de docentes, de pesquisadores, da sociedade e até do governo.

Neste sentido, ao lançarmos olhar para este *novo* que se apresenta, Geraldi (1997) afirma que “estamos sempre definindo rotas - os focos de nossas compreensões". E, no roteiro dessa viagem, o autor define que o objetivo é dar à linguagem a importância que ela tem, uma vez que o ensino da Língua Portuguesa a partir de um conceito de linguagem - o da interlocução - torna-se um "espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos". Isto sinaliza para uma atitude racional e a possibilidade de mudança. É a que permite olhar a língua como não-acabada *a priori*, mas sempre se fazendo e refazendo, da mesma forma que os sujeitos se tornam sujeitos pelo fato de interagirem uns com os outros, *na* história e *pela* história num processo de continuidade.

A partir disto, passamos a discorrer nas subseções seguintes sobre esse *novo olhar* para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, compreendendo o que são as atividades linguísticas, epilinguísticas e metaliguísticas; a concepção de linguagem num viés sociointeracionista e; as concepções sobre o ler e o escrever na escola e fora dela.

2.1 Atividades linguísticas, epilinguisticas e metalinguísticas

Introduziremos inicialmente, antes mesmo de começarmos a discorrer sobre análise linguística, doravante (AL), o que são as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, por entendermos serem bastante relevantes tais conceitos e, por estarem estritamente imbricados, ressaltando com quão didática os autores Geraldi (1997; 2002) e Franchi (2006) tratam este assunto ao observar o caráter pedagógico acerca da explicação de cada uma das atividades, deixando a distinção bem clara para o leitor.

A atividade linguística, atividade de linguagem propriamente dita, ou seja, aos usos que fazemos da língua, o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Segundo Franchi (2006, p. 16) para fazer tais definições, estas “atividades se dão nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da

comunidade". Isto nos leva a dizer que aqui se retomam práticas sociais de uso participativo junto à leitura e à escrita, o que corrobora com menção às questões iniciais de letramento.

A atividade epilinguística diz respeito a uma capacidade que todo falante tem de operar sobre a linguagem, fazendo escolhas, avaliando os recursos expressivos dos quais se utiliza, fazendo retomadas, corrigindo estruturas etc.. Salientamos que essa ação é fortemente marcada pela intuição e se constitui numa das bases – se não a principal da gramática internalizada de cada falante. Comenta ainda, que a escola, por meio da atuação do educador, deve ser também um espaço de vivência de situações mais específicas de linguagem, na quais façam sentido a escrita, a descrição, a argumentação, assim como os instrumentos verbais da cultura contemporânea (jornal, livro, literatura, relatório etc.). Ressaltando que a atividade epilinguística, sem dúvida, liga-se à atividade linguística, à produção e à compreensão de textos; nem sempre se trata de aprender novas formas de construção e transformação de expressões: na maioria das vezes, o que ocorre é que se torna operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso em ambientes extra-escolares, em situações comuns de interação pela linguagem (FRANCHI, 2006, p. 16). Logo, tais enunciações nos remetem às práticas escolares e não escolares de letramento.

A atividade metalinguística seria exatamente a atividade a se desenvolver na escola nas aulas de Língua Portuguesa. Ela se assemelha à atividade epilinguística, mas a ultrapassa e desta se diferencia. Depreendemos isto nas palavras de Franchi (2006, p. 17), porque com "a linguagem, nós não só falamos sobre o mundo, mas também falamos sobre o modo como falamos sobre o mundo", ou seja, nas escolhas que fazemos ao enunciar acionamos nossas concepções ideológicas, valores e culturas acerca de determinadas compreensões linguísticas.

Estas distinções são importantes, do ponto de vista do ensino, diferentemente do que reza a tradição, pois em geral os alunos são obrigados a dominar a metalinguagem de análise de uma variedade da língua que ainda não dominam. Seria mais produtivo fazer o caminho inverso: "partir do conhecimento que o aluno já tem da língua, de sua capacidade epilinguística, de sua gramática internalizada", para, em seguida, chegar à situação de explicitar o "conhecimento linguístico e gramatical, descrevendo e nomeando os fenômenos"; e só depois, numa etapa final, concentrar os esforços no domínio da variedade padrão e de seus mecanismos, regras e esferas de circulação (FRANCHI, 2006, p. 19).

São muitos os autores[5] que discorrem na literatura acerca do *novo* conceito de AL. No entanto, vale ressaltar que muitos destes sustentam em seus debates que a AL é resultado dos

[5] Kuhn, Flores (2008); Maieski (2005); Schlickamnn (2005); Perfeito, Cecílio, Costa-Hübes (2007); Suassuna (2006; 2012); Mendonça (2007).

estudos de Geraldi (1997)[6], o que torna sua obra um referencial ao tratar deste assunto no campo acadêmico. Em edições anteriores, o autor diz que a AL que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos" (GERALDI, 1997, p. 74). Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Para Geraldi (1997) a redação não pode ser vista como uma produção textual de verdade, ela é só um exercício escolar que imita uma produção de texto. Isso porque, a redação escolar tem como intenção avaliar o aluno, ou seja, o professor vai dar uma nota ao aluno de acordo com o que ele escrever. Sobre a redação escolar, Geraldi (1997, p. 75), afirma que "na escola não se produzem textos em que um 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".

Assim, o principal problema das redações escolares está relacionado ao projeto de dizer do aluno que não é valorizado, é só um exercício de repetição. E isso cai no foco de exercícios gramaticais, ou seja, ensino de gramática. Para Geraldi (1997, p. 75) "na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola". As diferenças entre "redação" e "texto" mostram também a diferença entre "aluno" e "autor", pois o "aluno" escreve a redação para ser avaliado pelo professor e o "autor" produz um texto expressando seu projeto de dizer. Uma prática que contemple este último, o sujeito expressando seu próprio dizer se constitui uma prática de AL.

Suassuna (2012, p. 13) tenta definir o conceito de AL, quando afirma que o uso da expressão "prática de análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias". A AL "inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto" (SUASSUNA, 2012, p.13). Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a *correções*. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. Isso posto o objetivo essencial da AL, que é a reescrita do texto do aluno. O que não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da Língua Portuguesa. A autora chama atenção para aspectos sistemáticos da língua e não para terminologias gramaticais com que as dominamos.

[6] A AL "é um termo que apareceu nos debates sobre o ensino de língua portuguesa em 1981, a partir da publicação do texto "Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa", escrito por João Wanderley Geraldi e, adiante passou a chamar-se Unidades Básicas do ensino de português" (SUASSUNA, 2012, p. 11).

Para toda proposição apresentada há muitas questões a se fazer, o *novo* tende a suscitar interrogações, o que não é problema, pelo contrário as perguntas nos induzem a buscar algumas respostas, nem sempre encontradas e nem sempre satisfatórias. Por isso, Suassuna (2012) diz primeiramente, que devemos sim ensinar gramática na escola, desde que procedamos, com uma revisão do conceito de gramática. Não se trata de normas de bem falar e escrever, de regras absolutas de um sistema imutável, mas de uma lógica que toda língua histórica segue, de um conjunto de fenômenos produtivos da linguagem, os quais são passíveis de descrição, reflexão e uso por parte dos usuários.

Assim, ensinar AL na escola perpassa por compreensões do que seja a língua, concepção de linguagem do professor, e no que tange às metodologias, às orientações atuais para o ensino da língua. Sugere ainda que o texto esteja no centro do processo de ensino – aprendizagem (GERALDI, 1997; 2002). O objetivo maior das aulas de Língua Portuguesa é o de formar o cidadão leitor e produtor de textos. Entretanto, isso não será conseguido apenas com práticas do ler e do escrever por si mesmas, mas com uma reflexão sistemática sobre essas práticas. Reflexão esta que seja capaz de gerar teorias e explicações sobre o funcionamento dos textos e discursos e aplicações desses conhecimentos em situações novas (do dia a dia). Por isso, Suassuna (2012, p. 21), defende que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno de "três práticas linguísticas fundamentais e articuladas: a leitura, a escrita e a análise lingüística". A autora considera que é mais conveniente que o aprendiz, a partir de seus conhecimentos prévios e de uma determinada definição ou descrição (que pode ser inclusive, a da gramática tradicional), teste a validade ou não do conceito e decida em que momento ele se aplica em determinado texto e por que se aplica.

> Cumpre esclarecer que os textos produzidos pelos alunos constituem material privilegiado para a realização desse trabalho de reflexão sobre a língua, mas não se trata de refazê-los para apenas corrigi-los, e sim de retomá-los e por meio deles desencadear o processo de análise linguística. Portanto, o texto do aluno ganha importância na medida em que oferece condições bastante propicias de mobilização das hipóteses e intuições dos aprendizes, mas nem por isso devemos promover a análise linguística apenas a partir de suas produções; o mesmo movimento vale para textos de leitura e para a modalidade oral da língua (SUASSUNA, 2012, p. 24).

Para Mendonça (2007, p. 74) a AL "seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros". Para esta autora a AL está a serviço da compreensão de alguns gêneros,

de forma alternativa, clara e objetiva. Isso pressupõe a escolha ideológica da autora, ao assumir as diferenças existentes entre um fazer linguístico significativo, ou a simples adaptação de um *novo* modelo corrente nos estudos atuais sobre o ensino da língua. Neste sentido, Mendonça (2007, p. 74) elucida que "é necessário esclarecer que a AL não equivale ao que se tem chamado de *gramática contextualizada*, expressão que aparece no discurso de alguns professores como uma prática renovada do ensino de português. Esse termo muitas vezes "encobre" o uso do texto como pretexto para análises gramaticais convencionais" ou tradicionais. Diferentemente a AL pressupõe uma prática que explora mecanismos que permita a produção de sentidos, pois esta não significa apenas uma mudança de métodos, mas sim, uma outra concepção do que seja a linguagem e do que deve ser o seu ensino.

Dito isto, entendemos que os autores já citados no decorrer da presente subseção, convergem quando apresentam a AL como uma alternativa, um outro modo de olhar para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, junto ao ensino tradicional de gramática, comumente veiculado nas escolas, a observar o detalhamento da proposta pensada por Geraldi (1997) para o ensino de Língua Portuguesa, cujo respaldo é uma concepção sociointeracionista da linguagem[7], ressalva-se que em nenhum instante pressupõe-se o abandono da gramática, salienta-se que a AL se constitui, desde sua concepção, como alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados.

Assim, buscamos a seguir, compreender o que é AL e a concepção de linguagem sociointeracionista, pois ambas pressupõem-se.

2.2 Análise lingüística e a concepção de linguagem sociointeracionista

É comum verificarmos que a aula de Língua Portuguesa gira em torno de determinadas concepções de linguagem a depender do professor. Isto é fato, como aponta a literatura[8], pois a maioria das aulas tem características de suscitar o reconhecimento e reprodução do que é o conhecimento e produção, ao lado disso, figurando como práticas esporádicas e, às vezes,

[7] Nesta concepção a linguagem é compreendida como dialógica e social, ou seja, interagimos social e verbalmente com outros sujeitos por meio de enunciados (RODRIGUES, 2001). Assim, não só "só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de itens lexicais", mas pelas interações sociais que são perpassadas *na* e *pela* história (GERALDI, 2002, p. 16-17).

[8] Kuhn, Flores (2008); Maieski (2005); Suassuna (2006; 2012); Mendonça (2007).

desarticuladas. Assim, vemos aulas, cujas atividades de leitura e escrita se reduzem, respectivamente, à identificação de informações ou mensagens explícitas na superfície do texto (que estariam codificadas por meio de um conjunto e signos combinados) e à produção de redações tipicamente escolares acerca de temas predeterminados. Trata-se portanto, de um ensino de língua focado no utilitarismo, dentro de uma visão de educação bancária – transmissor/receptor (FREIRE, 1987; GIROUX, 1997).

Ao discorremos sobre a concepção interacionista de linguagem cabe externar a preocupação de Geraldi (2002) com as experiências relativas à produção textual. Estas têm mostrado que as limitações na capacidade de se exprimir, em especial na linguagem escrita, é uma questão preocupante, que tem sido tema de discussões entre todos os estudiosos da língua e que se empenham em aprimorar esta capacidade de expressão. Por conseguinte, levamos em conta que o texto do aluno precisa ser valorizado de alguma forma, ao apontar os seus erros de redação. Devemos selecionar aqueles que realmente comprometem a textualidade, deixando os menos comprometedores para uma outra ocasião.

Compreendemos a partir disto e nas palavras de Freire (1987, p. 68), que "o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo como o educando que, ao ser educado também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo". Isso é possível, pois há uma ruptura no ensino tradicional[9] em que somente um ensina por transmissão. Nesse sentido, aprender com o outro, no caso de mediadores implica em saberes distintos. Os saberes se distinguem dado suas origens e intenções. O saber do professor tem uma qualidade dados suas leituras, sua experiência, sua intenção. O saber do aluno terá outra qualificação conforme suas leituras, seu contexto, suas relações. Isso não implica em superior/inferior, mas para que, quem destinam-se esses saberes a partir da interação na sala de aula.

Notamos, contudo, que a gramática tem sido o objeto do ensino de português no Brasil e não a língua(gem) como deveria/poderia ser. Em consequência, estão sendo transmitidos aos alunos do ensino fundamental e, em especial, do ensino médio, conceitos linguísticos falhos. Refletindo sobre esse ensino posto em prática pelas escolas públicas e particulares, Geraldi (2002) afirma que o ensino da língua foi desviado para o ensino da teoria gramatical, e enfatiza a dimensão do sistema linguístico como forma de interação mediada pelo texto.

Em outras palavras, a interação entre os falantes não se dá por fragmentos da língua, mas pelos textos lidos e ouvidos. Por concordarmos que a prática da escrita em suas mais variadas formas de expressão (formal e informal) se revela como um experimento novo para os alunos -

[9] Neste contexto não pautado apenas no ensino dos conceitos gramaticais, mas no uso da língua(gem) como produtor de sentidos no espaço escolar e fora dele (GERALDI, 1997).

daí se justifica sua presença na escola - a produção textual não deve ser concebida como uma prática que se encerra em si mesma. Entendemos que para implementar uma prática que considere os múltiplos contextos de realização da linguagem, deverá se adotar uma concepção de língua enquanto constructo social, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, cujo ensejo está em entender a língua como um produto sócio histórico, uma forma de interação social realizada por meio de enunciações e que sua natureza é social (BAKHTIN, 2004).

Para o autor, a palavra está permanentemente inserida numa relação dialógica - tanto serve de expressão de um em relação ao outro, uma vez que é dita por alguém, como também é dirigida a alguém. Depreendemos, portanto, que as práticas de uso da linguagem, os acervos e as experiências e como estas se deram ou se dão em diversos âmbitos de convivência e socialização (na família, na escola, na igreja, no trabalho, no lazer e, na participação nas associações e cooperativas), espaços que de uma forma ou outra circulam os professores de língua materna.

A língua é assim condição de possibilidades do discurso. No entanto, a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva e quando isso acontece precisamos compreender os processos discursivos em relação às produções do discurso e suas enunciações, elencando sempre a situacionalidade e circunstâncias contextuais. Os discursos não são autossuficientes nem indiferentes uns aos outros, mas se refletem mutuamente, uma vez que, de um lado, todo discurso está repleto de ecos e lembranças de outros, aos quais responde, refutando-os, completando-os, fundamentando-se neles, supondo-os conhecidos, e, de outro se coloca como elo nessa cadeia verbal, propondo sentidos e pedindo respostas. Para Bakhtin (2004), todo discurso é orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio falante quanto de outros, pois ele é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala e está situado no meio social em que se forma o sujeito.

Assim, a concepção de linguagem que permeia este trabalho é que a toma como fio tecedor e que une as pessoas uma as outras. Concebida, pois, como espaço de interação social encontra-se concretamente estabelecida na sociedade por meio do campo verbal e do não-verbal (BAKHTIN, 2003). Quando falamos de leitura, escrita e produção de sentidos, trabalhamos a linguagem em seu campo verbal, mas com o entendimento de que a presença do não-verbal é bastante forte nos dias atuais (2013). Na realidade o verbal e o não-verbal se entrelaçam cotidianamente e tornam-se interdependentes, prova disso são as práticas de leituras vinculadas às imagens, sinais e aos símbolos, bem como aos textos intermediados pela tecnologia computacional as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os sentidos produzidos *na* e *pela* linguagem dependem dessas duas formas de se comunicar na leitura e na escrita. Assim

assumimos então, a ideia da manifestação plural da linguagem. Passamos a seção que trata da metodologia.

3 CONTORNOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada nesse artigo recorre à bibliografia acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no que concerne ao conceito de prática de AL, bem observamos dez horas/aula de uma professora formada em Língua Portuguesa que trabalha há cinco anos em uma escola pública no Estado de Santa Catarina com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Neste sentido, a abordagem em que se inscreve a presente pesquisa é qualitativa interpretativa. A abordagem da investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado sob o ponto de vista de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo", ou seja, é uma interpretação (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 49).

Portanto, a presente pesquisa está ancorada no viés enunciativo, dos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, o que auxilia na compreensão dos enunciados e seus sentidos. A análise, na perspectiva da enunciação, compreende que a linguagem é de caráter social. Essa perspectiva não trabalha com um método científico, no sentido positivista do termo, pois está interessada nos sentidos e, por consequência, na compreensão que dela é feita. A visão de Bakhtin (2004), não foca apenas o texto na sua materialidade linguística, pois não está preocupado com a sintaxe, com os aspectos estruturais e formais da língua e sim, leva em conta o contexto do sujeito para que a interpretação ocorra.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS REGISTROS

Ao observarmos a professora, o fato da PAL aparecer adequadamente contemplada, consiste num dado significativo que nos instiga a investigar e são razões que justificam a distinção do ensino tradicional de Língua Portuguesa. Por isso, fomos levados a analisar o perfil desse sujeito, pois conforme aponta Nóvoa (1992, p. 25), a formação se constrói "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*".

Analisando então o perfil da professora a partir de dez horas/aula, concluímos que a formação que possui interfere diretamente no entendimento da noção de PAL, na perspectiva de ensino que revela e, consequentemente, na abordagem metodológica que adota em sala de aula, particularmente nas distintas respostas dadas aos seus alunos e pela interação oral ou escrita que relevou nesse período de observação.

Depreendemos que dos fatores vinculados ao perfil do sujeito (idade, tempo de magistério e formação), a formação sobressaiu-se como determinante no entendimento da noção de PAL e na sua concretização pela prática docente. Nesse sentido, entendemos que há necessidade premente de uma revisão nas grades curriculares de cursos superiores de licenciatura em Língua Portuguesa e de uma especial atenção à carência dos docentes em formação de maior subsídio metodológico que norteie suas ações docentes para a concretização das propostas veiculadas na academia em relação às novas abordagens de ensino de língua.

Embora o saber da experiência seja "um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional", conforme sugere Tardif (2002, p. 21), faz-se necessário, não apenas uma formação teórico-epistemológica mas, associado a esses saberes, um encaminhamento de ordem metodológica que viabilize sua realização na esfera escolar. Pensamos como Freire (2011, p. 20) que o discurso remete à presença do ser humano que

> [...] se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

Nesse sentido, a perspectiva sob a qual esperamos encontrar nos discursos analisados (tanto da professora como aqui dos alunos), ancorados na perspectiva de Geraldi (2002) e seguindo outros pesquisadores na mesma diretriz a abordagem da PAL nas aulas de Língua Portuguesa é a que a pressupõe não como objetivo final do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, mas como instrumento que viabilize a promoção dos desempenhos linguístico, discursivo e estilístico dos educandos em todas as modalidades de uso da língua, conforme propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, SEF, 1998).

Partindo dessa visão de prática, compreendemos que a PAL, enquanto ação pedagógica segue os passos da apreensão de sua acepção, isto é, encontra-se em processo lento, mas ativo de

expansão, haja vista a contemplação de menções de ordem teórico-epistemológica da linguística nos discursos estudados, indicando a disseminação dos conhecimentos acadêmicos e sua apreensão pelos docentes em atuação na rede pública de ensino. Entendemos que a ainda frágil e, muitas vezes, equivocada noção da PAL expressa no dizer da docente que reflete o fato de ser ainda muito recente a inserção de uma abordagem interacionista e reflexiva e, por outra, o fato de que todo novo modo de ver determinada coisa, objeto, situação implica na ressignificação da mesma e atravessa, portanto, as ideologias sob as quais o sujeito está constituído, conforme elucida Bakhtin (2003) e, por isso, não pode se dar automaticamente, com a imposição de novas diretrizes sobre outras que lhe preexistem e pertencem ao ideário ideológico desse sujeito anos a fio.

Partindo desse entendimento, percebemos que não podemos concluir esse trabalho, no sentido de dar-lhe um fechamento que consista numa resposta hermética à questão da PAL, por isso, na seção a seguir, pontuamos apenas algumas considerações que julgamos pertinentes ao mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Intitulamos esta seção como *Considerações finais: algumas reflexões,* como forma de ressaltar que o projeto, a construção, o olhar, a compreensão desta pesquisa não se limitam a essas páginas. Compreendemos que nesta seção precisamos estabelecer um ponto. Portanto, assim como estabelecemos um ponto de partida, agora demarcamos um ponto de chegada, e nesse expressamos a compreensão de um ponto de vista, de reflexões e compreensões acerca das representações sobre a prática de AL na voz do professor de Língua Portuguesa de escola pública, não nos cabendo a intenção de apresentar a palavra final sobre os conceitos e práticas discursivamente compartilhados e analisados.

Entendemos que o caminho percorrido na análise dialógica do discurso é extenso, porque há o momento histórico e há as condições de produção dos sujeitos – professores (as) e pesquisadoras – que, de certa forma, se inserem em um discurso que é construído social, histórica e ideologicamente (BAKHTIN, 2004). Como a Análise Dialógica do Discurso não se prende à interpretação pura e simples, haverá sempre algo a mais a compreender nos enunciados aqui analisados: o entremeio, o não dito.

No contexto de nossa pesquisa, conforme tratamos em seção anterior, o "não dito" figura na ausência de resposta docente à maneira que conduzem suas práticas em sala de aula, podendo

ser interpretadas como um entendimento inacabado da PAL e um posicionamento ainda inseguro em relação à sua concretização no processo de ensino. Por outro lado, podemos também interpretar esse "silenciamento" como o posicionamento responsivo e valorativo do sujeito que não compartilha da proposta por nós defendida, o que pode ser justificado, como também já mencionamos anteriormente, pelo processo de mudança ideológica que se cunha na esfera educacional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich**. Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução a teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez[et al.]. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. 2. ed., v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRITO, Luiz Percival Leme. A liberdade, a crítica, e a criatividade na formação do leitor. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano. IV, n. 15, p. 14-17, dez. 2012/fev. 2013.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo "gramática"? In: POSSENTI, Sírio. (Org.). **Mas o que é mesmo gramática"?**. São Paulo: Parábola, 2006 [1991]. p. 11- 33.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. **A Importância de o Ato de Ler.** São Paulo: Moderna, 2003.

____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ed. Ática, 1997.

____. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/304 - Acesso em: 30 ago. 2012.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAIESKI, Márcio Norberto. **O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem:** uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual:** Os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António; CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PERFEITO, Alba Maria, CECÍLIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences,** Maringá, v. 2, n. 29, p. 137-149, jul a dez. 2007. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/issue/view/15/showToc - Acesso em: 30 ago. 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo:** cronotopo e dialogismo. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC, 2001.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **Prática de análise lingüística em livros didáticos de Língua Portuguesa:** análise crítica das atividades. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da.; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento:** glossário para leitores iniciantes. Florianópolis:DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

SUASSUNA, Lívia; MELO, Iran Ferreira; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (orgs.). **Ensino de gramática:** reflexões sobre a língua portuguesa na escola. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O TRABALHO DO FORMADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Renata Correa Rocha (USF)

Luzia Bueno (USF)

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa de mestrado "O trabalho do formador na formação continuada", em desenvolvimento na linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas do Programa de Educação da Universidade São Francisco. A presente pesquisa visa compreender o trabalho do formador de professores, buscando identificar os aspectos do trabalho desse profissional que são vistos como mais relevantes por ele e depreender as avaliações que o formador faz desses aspectos. Para isso utilizamos como base teórica as pesquisas de psicólogos e linguistas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (Clot, 2010; Faita, 1999) sobre as questões do trabalho e o dispositivo de autoconfrontação. Também adotamos o modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, desenvolvido por Bronckart (1999, 2004), para análise dos textos produzidos a partir da autoconfrontação, realizada durante a pesquisa. Diante da análise do texto produzidos a partir da vídeo gravação da realização da autoconfrontação realizada durante o processo de coleta dos dados com o formador de professores, espera-se que possamos contribuir para uma reflexão sobre o trabalho desse profissional, ainda pouco estudado, e dessa forma colaborar com a melhoria dos cursos de formação continuada dos professores.

PALAVRA CHAVE: Trabalho; formação continuada; interacionismo sociodiscursivo.

Introdução

Com o surgimento das novas tecnologias, o avanço dos meios de comunicação e de outros setores do meio social, as necessidades em relação à leitura e a escrita têm se intensificado nas últimas décadas. Devido a essa intensificação, as demandas em relação ao conhecimento da leitura e da escrita também tem se modificado e hoje ser um cidadão

alfabetizado, ou seja, que possua o conhecimento do código alfabético, já não é suficiente para agir em sociedade.

É preciso que esse sujeito seja letrado, isto é, que saiba utilizar a leitura e a escrita como ferramentas para agir em sociedade (KLEIMAN 2009, p. 3), ou seja, se faz necessário saber utilizar a linguagem em diferentes situações de comunicação, pois em nossa vida diária, estamos a todo o momento interagindo com outras pessoas. Essa interação acontece por meio de textos, ou seja, cada enunciador diante de uma situação de produção escolhe uma forma para dizer ou escrever o que precisa e o sucesso dessa situação depende da adequação dessa escolha.

Diante disso podemos afirmar que, "para interagirmos, produzimos textos que seguem formas já existentes na sociedade, ou seja, que seguem os gêneros textuais produzidos em uma comunidade" (Bueno, 2009, p. 1).

O ensino/aprendizagem desses diferentes gêneros textuais está relacionado aos contextos sociais ou esferas a que pertencem, assim sendo, alguns gêneros, aprendemos desde que nascemos, mas existem outros que cabem à escola ensinar. Todavia a escola ainda não encontrou meios eficazes de formar indivíduos letrados, que saibam utilizar adequadamente os diferentes gêneros textuais, como apontam os resultados das diversas avaliações externas (SARESP, Prova Brasil, PISA), pois sabemos que a transposição didática de uma teoria para a prática em sala de aula não é tão simples quanto parece.

A partir dessa afirmação vemos surgir na sociedade em geral, muitos questionamentos em relação as nossas escolas e consequentemente ao trabalho do professor *será que nosso modelo de ensino está conseguindo atender às necessidades desse novo público que chega à escola? Será necessária uma mudança no perfil de nossos profissionais do ensino? Até que ponto temos profissionais que refletem criticamente sobre seu papel e suas escolhas didáticas?* Esse tipo de questionamento passa a guiar o olhar dos pais, dos alunos e até mesmo dos profissionais que trabalham com a educação, colocando em dúvida o trabalho desse profissional e "jogando" como sua responsabilidade todo o fracasso citado em relação a não aprendizagem de nossos alunos.

No entanto em minha experiência de sete anos com a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, há quatro anos como formadora de

professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Itatiba, tenho passado por algumas situações, nas quais tenho repensado algumas dessas ideias.

A partir de estudos e reflexões sobre o trabalho do professor e do contato com os estudos da ergonomia da atividade e da clínica da atividade passamos, também, a refletir sobre nossa prática como formadoras de professores e passamos a levantar alguns questionamentos em relação à formação continuada desses profissionais*: Até que ponto as estratégias utilizadas nas formações estão refletindo uma mudança na prática em sala de aula de nossos professores? Os professores estão percebendo a necessidade de colocar em prática as mudanças que lhes são propostas? Por quê?*

Dessa forma, percebemos a necessidade de refletirmos sobre o trabalho do formador desse professor nos encontros de formação continuada, procurando compreender melhor o trabalho desse profissional, quais conteúdos são priorizados, quais estratégias são utilizadas? Será que estes conteúdos e estratégias estão realmente proporcionando ao professor momentos de aprendizagem e reflexão? A partir de questionamentos como estes, o trabalho do formador torna-se extremamente importante e a reflexão desse profissional sobre a própria prática torna-se fundamental.

Sendo assim, a presente pesquisa, "O trabalho do formador na formação continuada" visa compreender o trabalho do formador de professores e mais especificamente identificar os aspectos do trabalho do formador que são vistos como mais relevantes pelo formador, assim como, depreender as avaliações que o mesmo faz desses aspectos. Para isso, fizemos o acompanhamento do trabalho de uma formadora de professores no desenvolvimento de um curso de professores que teve como objetivo estudar o gênero textual como objeto de ensino em sala de aula e elaborar sequências didáticas que foram publicadas e hoje são utilizadas na Rede Municipal de Ensino da cidade de Itatiba. Esperamos, dessa forma poder contribuir para uma reflexão sobre a prática desse profissional, tema ainda pouco discutido.

Para tanto, o presente artigo está constituído pelas seguintes seções: a Fundamentação Teórica, que apresentará os pressupostos teóricos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa e seus principais conceitos; a pesquisa, na qual os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise são expostos; os resultados da análise, e por último, a seção das Considerações Parciais, seção na qual refletimos sobre os possíveis resultados desta pesquisa.

1- Fundamentos Teóricos

Assumimos como pressupostos teóricos as pesquisas de psicólogos e linguistas da Clínica da Atividade (CLOT, 2010; FAITA, 2005) sobre as questões do trabalho e o dispositivo de autoconfrontação. Também adotaremos o modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, desenvolvido por Bronckart (1999), para análise do texto produzido a partir da autoconfrontação, realizada durante a pesquisa.

Para observar o trabalho do formador de professores e compreender o trabalho desse profissional, buscando identificar os aspectos do trabalho desse profissional que são vistos como mais relevantes por ele e depreender as avaliações que o formador faz desses aspectos, considerando como todas essas questões podem ajudá-lo a melhorar sua prática, faremos uso das pesquisas de Yves Clot (2010) e Daniel Faita (2005) da Clínica da Atividade. Para Clot "a análise do trabalho se revela como um instrumento de desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para viver outras vidas" (CLOT, 2010).

Com o intuito de auxiliar o formador de professores a repensar sua prática a partir da tomada de consciência da sua própria ação pretendemos utilizar o método da autoconfrontação simples, com base nas pesquisas de Yves Clot em seu livro "Trabalho e poder de agir" (2010) para coleta de dados.

Para tanto os encontros do grupo de formação, ministrado pela formadora de professores foram todos gravados em vídeo, para que se possa realizar com o formador de professores o dispositivo da autoconfrontação simples, na qual

> o sujeito confrontado consigo mesmo, supera os limites que lhe impõe habitualmente o controle social sob suas diferentes formas, incluindo aquele que ele se impõe por sua própria iniciativa: a autoavaliação da conformidade de seus atos em relação à expectativa do outro ou, no mínimo, daquilo que a representa em si próprio – em poucas palavras, em relação às normas sociais, aos gêneros e à maneira como esses gêneros autorizam também o uso ou a transgressão das normas com perfeito conhecimento de causa (YVES CLOT, 2010).

Esta situação torna possível ao formador exposto à imagem de seu próprio trabalho distanciar-se de suas próprias ações e observar-se, fazendo assim, uma descoberta de si e de suas ações reais.

Após realizada a autoconfrontação simples entre o formador de professores e sua atuação real em situação de trabalho, o vídeo será transcrito, ou seja, será transformado em um texto escrito, que será analisado através do modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente teórica do Interacionismo Social, que assume como objetivo principal de seus estudos a interpretação do desenvolvimento humano. O ISD diferencia-se do Interacionismo social à medida que designa uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento, tendo como uma de suas preocupações centrais o estudo do papel fundamental da linguagem nesse desenvolvimento, uma vez que é nos textos, e por meio deles, que encontramos os modelos de agir que guiam as nossas ações.

Atualmente os seus trabalhos se realizam em uma rede internacional que é bastante grande e existem no momento quatro tipos de trabalhos sendo realizados (BRONCKART, 2008, p. 273-275):

- Os primeiros referem-se à análise da arquitetura e da organização dos textos, envolvendo a ciência da linguagem ou ciência do texto.
- O segundo conjunto de trabalhos reúne estudos sobre os sistemas formativos, o desenvolvimento humano na sociedade se realiza grandemente nos quadros de educação/formação, informal/formal, portanto o ISD analisa como essas formações acontecem.
- O terceiro eixo do trabalho refere-se à intervenção no nível da formação dos adultos.
- O quarto eixo reúne trabalhos sobre a questão do desenvolvimento do pensamento consciente e de formas de raciocínio, considerando o ângulo do desenvolvimento psicológico geral.

Podemos afirmar que nosso estudo pertence ao terceiro conjunto de trabalhos apresentado acima, o do desenvolvimento praxiológico, ou seja, da formação dos formadores em campo.

Segundo Bronckart “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividade e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem. Portanto é necessário assumirmos, em primeiro lugar, a preexistência de modelos do agir” (BRONCKART 2006, p. 244). Esses modelos do agir oferecem “modos de fazer”, modelos de como as pessoas devem se comportar em determinados meios sociais. Além dos modelos disponibilizados pelos meios sociais em que os indivíduos estão inseridos, existem também textos que semiotizam esses modelos e as avaliações a que estes são submetidos. Podem ser textos de prefiguração geral do agir, que designam modelos do agir de maneira transversal e textos de prefiguração específica do agir, orientam o agir profissional, específico, tem caráter prescritivo.

Também existem textos pessoais que são produzidos pelos próprios agentes antes, durante e depois da realização de uma tarefa. Outros indivíduos que assistem a realização de uma tarefa também podem produzir textos externos que denotam suas representações sobre as motivações, capacidades, responsabilidade do agente que realiza a tarefa.

Segundo Bronckart “qualquer nova produção de linguagem se realiza sobre o pano de fundo dos textos que já foram produzidos pelas gerações anteriores e que se acumularam em um subespaço dos ‘mundos de obras e de cultura’, que podemos chamar seguindo Bakhtin (1984), de intertexto” (BRONCKART 2006, p. 250).

Neste espaço existem gêneros de textos que são muito diferentes, devido aos diferentes contextos sociais em que são produzidos, as finalidades para que foram produzidos e as diferentes formas de interação comunicativa. Dessa forma, os gêneros textuais que se encontram nesse intertexto são utilizados pelos produtores de novos textos como modelos de referência avaliados. Todo agente que precisa produzir um texto encontra-se diante de uma situação de ação de linguagem, situação que exigirá desse agente conhecimento sobre o contexto em que seu texto está sendo produzido e conteúdo temático que quer comunicar.

Segundo Bronckart, “todo texto é uma entidade semiótica altamente complexa” (BRONCKART 2006, p. 252), o que leva diversas correntes das ciências da linguagem a uma tentativa de descrevê-los. Nesse sentido, Bronckart e outros pesquisadores de seu grupo desenvolveu um longo trabalho de análise de centenas de textos, o que permitiu a elaboração de um esquema geral da arquitetura textual. Esse esquema apresenta três níveis de análise:

- Nível profundo da infraestrutura – sua organização depende da planificação geral do conteúdo temático, dos tipos de discurso e das sequências que podem ou não aparecer nos textos.
- Nível intermediário dos mecanismos de textualização – responsável pela coerência temática, por meio dos recursos linguísticos.
- Nível mais superficial dos mecanismos enunciativos e de modalização – explicitam as vozes e as avaliações do texto.

Esse esquema geral permite identificar as várias características linguísticas implicadas em um texto, tornando a linguagem um objeto de estudo, quando se manifesta por meio de textos orais ou escritos, sendo assim esses textos também podem tornar-se objetos de análise, auxiliando na compreensão da atividade humana.

Dessa forma, "colocar em ação cada mecanismo linguístico implicado na produção textual é um aspecto particular do processo geral de reconfiguração dos conhecimentos humanos, reconfiguração essa que contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas, ao mesmo tempo em que transforma o estado dos conhecimentos coletivos existentes" (BRONCKART 2006, p. 254).

Assim sendo, por meio da análise do texto produzido com a autoconfrontação entre a formadora e suas ações em situação de trabalho, poderemos contribuir com outros cursos de formação de professores.

2- A pesquisa

Para atingir o objetivo de compreender o trabalho do formador de professores e mais especificamente identificar os aspectos do trabalho do formador que são vistos como mais relevantes pelo formador, assim como, depreender as avaliações que o mesmo faz desses aspectos, utilizaremos como instrumentos de coleta de dados os seguintes procedimentos:

1- Vídeo-gravação dos encontros de formação dos professores da Rede Municipal de Itatiba, ministrado pela formadora de professores, sujeito da pesquisa.

2- Vídeo-gravação da Autoconfrontação Simples com a formadora de professores, sujeito da pesquisa.

Como já apresentado anteriormente, o objetivo do Grupo de Formação Continuada de Professores era construir sequências didáticas para serem publicadas, e utilizadas como material didático na Rede Municipal de Educação de Itatiba, isto é, a partir da teoria estudada sobre os gêneros textuais os professores deveriam construir o modelo didático do gênero, bem como a sequência didática. Para tanto, os encontros foram organizados de modo, que os professores participantes pudessem estudar a teoria dos gêneros textuais e consequentemente o modo de aplicá-la em sala de aula.

Dessa forma durante os encontros de formação os professores estudaram sobre: a sequência didática, a construção do modelo didático, as dimensões ensináveis do gênero. As dimensões ensináveis, foram divididas ao longo dos encontros, isto é, a cada encontro o formador apresentava e explicava uma das dimensões, por meio de uma exposição oral, após os professores analisavam a dimensão estudada no gênero escolhido, para a construção do modelo didático e por último observavam um modelo de sequência didática, em específico as atividades presentas para trabalhar a dimensão estudada. Como tarefa pessoal as professoras construíam as atividades referentes à dimensão estudada no encontro.

Assim, as sequências didáticas foram construídas ao longo do processo de formação, e com as sequências prontas iniciou-se um trabalho intenso de revisão das atividades para que o material pudesse ser publicado. Durante as revisões realizadas pela professora Luzia Bueno e equipe de formadoras, detectou-se um equívoco relacionado aos aspectos linguísticos dos gêneros estudados, mais especificamente às conexões. A grande maioria das sequências didáticas apresentadas traziam atividades, nas quais, as preposições eram inseridas como conexões, o que chamou a atenção da equipe.

Com isso, entendemos que esse equívoco pudesse ter relação com a forma como esse conteúdo foi apresentado às alunas, ou seja, a forma como foi realizada a transposição didática do mesmo, durante o encontro que tinha como objetivo o estudo dos aspectos linguísticos. Por isso, o encontro, no qual esses aspectos foram explicados foi retomado por mim pesquisadora, juntamente com minha orientadora Prof.ª Luzia Bueno e nessa análise foi possível perceber alguns equívocos nesta transposição, portanto

escolhemos a gravação desse encontro para fazer a autoconfrontação com a formadora, fazendo um recorte do trecho, no qual os aspectos linguísticos foram apresentados.

Realizamos a autoconfrontação com a formadora de professores e em seguida fizemos a transcrição do vídeo, transformando-o em um texto escrito. Vale ressaltar que somente fará parte do corpus de nossa pesquisa a análise do texto escrito produzido a partir da autoconfrontação realizada com a formadora de professores. Com o texto da autoconfrontação pronto iniciamos as análises do mesmo.

Como já mencionado na fundamentação teórica desse artigo, a análise será realizada por meio do modelo de análise de textos de Bronckart (2006, p. 254). No entanto não utilizaremos todos os aspectos do quadro do ISD, faremos uso dos seguintes níveis de análise:

- Contexto de produção do texto: contexto físico e sociossubjetivo do texto da autoconfrontação (Bronckart, 2009, p. 93-94).
- Infraestrutura geral dos textos, nesse segundo nível de análise textual identificamos o plano mais geral dos textos: a organização dos segmentos temáticos que o compõem.

A partir de cada tema levantado, iniciamos uma análise mais detalhada de cada uma deles a partir dos seguintes elementos:

- Infraestrutura geral dos textos - Tipos de discurso;
- Mecanismos de textualização - Coesão nominal – como os temas são retomados pela formadora de professores;
- Mecanismos de enunciação - Modalizações;
- Figuras de ação – contribuições de Bulea (2010).

A partir da análise realizada por meio dos aspectos acima foi possível identificar alguns aspectos do trabalho do formador de professores que muitas vezes passam despercebidos na atividade de trabalho desse profissional. Explicitado os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados, apresentaremos na próxima seção os resultados da análise. É importante ressaltar que fizemos um recorte e, portanto, será exposta a análise de apenas um dos cinco aspectos encontrados no texto produzido a partir da autoconfrontação.

3- **Resultados da análise do tema: Os professores cursistas**

Um aspecto que podemos notar no texto produzido, pela formadora de professores juntamente com a pesquisadora, são os outros actantes presentes em sua atividade de trabalho, neste caso os professores cursistas que participam desse curso de formação continuada.

Em alguns momentos do vídeo a formadora de professores fala sobre a distração dos cursistas, que muitas vezes é causada, na verdade, por uma ação sua ou pela própria dinâmica do curso, como podemos observar no segmento abaixo:

16 (03:10) E – Já vou parar. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, você está

17 falando né. teve um começo aí que você deu/ eu dei uma bronca tal e ainda

18 o pessoal: distraído, COLOCANDO trabalho pessoal, quer dizer, a gente não

19 devia ter passado a pasta, a gente está cobrando delas o modelo didático/ a

20 atenção mais o modelo didático e atividades, foi um erro do curso nosso, um

21 erro não, por que nós tivemos que fazer tudo junto, mas isso só acontece

22 porque a gente está fazendo junto. Lógico que elas vão/... o que que vai ser

23 publicado?

24 (03:46) P – As atividades.

25 (03:48) E – As atividades... AÍ... aÍ a gente dá bronca né... não é... é engraçado

26 isso né...

27 (03:56) P – É interessante a gente observar assim... a pasta, fomos nós que

28 passamos, né... então assim elas começam a colocar mesmo e... acaba

29 dispersando mesmo né.

30 (04:07) E – é (totalmente) né...

Podemos observar no segmento acima que o principal assunto levantado pela formadora de professores diz respeito aos professores cursistas e a atitude dos mesmos em relação à explicação da formadora, que se dispersam e causam tumulto no encontro. Esse mesmo assunto é retomado por ela em outro momento da autoconfrontação como podemos observar no trecho abaixo:

288 (01:50) E – Por exemplo, isso daqui do/ do verbete que eu chamei de

289 verbete até o último minuto que é da curiosidade científica. PODIA ter

290 falado no grupo.

291 (01:58) P – Sim

292 (01:59) E – Por que?, porque o outro da sinopse eles já estavam

293 usando, e o de contos de assombração que daí ficou todo

294 preocupado, não precisava.

295 (02:06) P – Não precisava... interessante essa observação

296 (02:08) E – Porque a Rosana FIcou DESEquilibrada né

297 (02:10) E – A Rosana ficou desequilibrada.

298 (02:12)P – É... Interessante mesmo isso.

299 (02:14) E – Entendeu, isso ai podia ter sido falado...

300 (02:16) P – As vezes uma fala NOSSA né...

301 (02:19) E – Desequilibra TODO o grupo

302 (02:20) P – NÃO ajuda o que precisava e desequilibra o outro que...

303 (02:23) E – É, não ajuda porque o pessoal do/ da curiosidade científica

304 NÃO soube usar, o que eu falei ali, as imagens por exemplo, como

305 atividade “fraquinha”... nossa muito engraçado.

Podemos perceber que o assunto, isto é, os professores cursistas são retomados em vários momentos da fala da formadora de professores por meio de nomes ou pronomes pessoais como: pessoal, grupo, outro, Rosana, elas, delas. O que nos mostra a preocupação da formadora com as impressões ou com o impacto de suas ações para com o grupo de professores cursistas.

Passamos a identificar, também, as marcas linguísticas, com o objetivo de verificar os tipos de discurso, presentes no texto resultante da autoconfrontação simples e chegamos a conclusão de que o tipo de discurso mais frequente no texto analisado é o relato interativo como podemos observar no segmento abaixo:

288 (01:50) E – Por exemplo, isso daqui do/ do verbete que eu chamei de

289 verbete até o último minuto que é da curiosidade científica. PODIA ter

290 falado no grupo.

292 (01:59) E – Por que?, porque o outro da sinopse eles já estavam

293 usando, e o de contos de assombração que daí ficou todo

294 preocupado, não precisava.

296 (02:08) E – Porque a Rosana FIcou DESEquilibrada né

Podemos identificar esse tipo de discurso pela implicação do produtor, por meio do pronome pessoal “eu” e dos verbos no tempo passado “chamei”, “podia”, “falado”, “estavam”, “ficou”, “precisava”. O que nos mostra que a formadora de professores ao observar suas ações no vídeo em tempo presente, retoma o momento do encontro de formação para refletir sobre suas ações e chegar a conclusão de que deveria ter agido de maneira diferente e ainda para encontrar uma possível solução para o problema talvez já pensando em uma próxima situação em que isso possa ocorrer “podia ter falado no grupo”.

Encontramos também um trecho, no qual esse tipo de discurso aparece articulado, com o discurso interativo na mesma fala. Isso acontece, no momento em que a formadora

de professores retoma cenas do vídeo e se surpreende com suas ações já realizadas, como podemos observar no trecho seguinte, no qual o discurso interativo aparece sublinhado:

16 (03:10) E – Já vou parar. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, você está
17 falando né. teve um começo aí que você deu/ eu dei uma bronca tal e ainda
18 o pessoal: distraído, COLOCANDO trabalho pessoal, quer dizer, a gente não
19 devia ter passado a pasta, a gente está cobrando delas o modelo didático/ a
20 atenção mais o modelo didático e atividades, foi um erro do curso nosso, um
21 erro não, por que nós tivemos que fazer tudo junto, mas isso só acontece
22 porque a gente está fazendo junto. Lógico que elas vão/... o que que vai ser
23 publicado?

Percebemos pelo trecho analisado que a formadora novamente, ao surpreender-se com suas ações realizadas no vídeo, retoma o momento da formação como se vivenciasse novamente aquele momento, chegando mesmo à conclusão de uma ação que não deveria ter se realizado naquele momento "a gente não devia ter passado a pasta", por tanto suas falas aparecem no passado. No entanto ao refletir sobre essa situação, "a gente está cobrando delas o modelo didático", volta-se novamente para o presente, entendendo o comportamento das professoras cursistas "mas isso só acontece porque a gente está fazendo junto".

Outro aspecto importante que podemos observar nos trechos analisados são as modalizações que normalmente aparecem, para descrever e caracterizar o comportamento das professoras cursistas ou para descrever e caracterizar as ações da formadora de professores ou a própria sistemática do curso de formação continuada como podemos observar nas análises abaixo.

Observando os trechos a seguir:

16 (03:10) E – Já vou parar. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, você está
17 falando né. teve um começo aí que você deu/ eu dei uma bronca tal e ainda

18 o pessoal: distraído, COLOCANDO trabalho pessoal (...)

292 (01:59) E – Por que?, porque o outro da sinopse eles já estavam

293 usando, e o de contos de assombração que daí ficou todo

294 preocupado, não precisava.

296 (02:08) E – Porque a Rosana FIcou DESEquilibrada né.

Podemos observar que quando as modalizações aparecem para descrever os comportamentos dos professores cursistas elas são modalizações apreciativas, pois apresentam avaliações de ordem subjetiva, colocando juízos de valor particulares do formador de professores. Já quando elas aparecem para descrever os comportamentos da formadora de professores também encontramos as modalizações apreciativas como podemos observar nos segmentos abaixo:

25 (03:48) E – As atividades... AÍ... aÍ a gente dá bronca né... não é... é engraçado

26 isso né...

301 (02:19) E – Desequilibra TODO o grupo

303 (02:23) E – É, não ajuda porque o pessoal do/ da curiosidade científica

304 NÃO soube usar, o que eu falei ali, as imagens por exemplo, como

305 atividade “fraquinha”... nossa muito engraçado.

Mas também encontramos as modalizações lógicas, que expõem o grau de verdade ou certeza sobre aquilo que é dito como podemos observar nos segmentos abaixo:

(...) a gente não

19 devia ter passado a pasta (...)

21 erro não, por que nós tivemos que fazer tudo junto, mas isso só acontece (...)

289 verbete até o último minuto que é da curiosidade científica. PODIA ter

290 falado no grupo. (...)

E quando as modalizações aparecem para descrever a sistemática do curso também podemos observar a modalização apreciativa como notamos no trecho a seguir:

20 atenção mais o modelo didático e atividades, foi um erro do curso nosso, um (...)

Dando continuidade às análises dos trechos citados, agora com o intuito de identificarmos os diferentes registros do agir (BULEA, 2010) podemos encontrar nos trechos analisados a figura de ação ocorrência como observamos no exemplo a seguir:

16 (03:10) E – Já vou parar. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, você está

17 falando né. teve um começo aí que você deu/ eu dei uma bronca tal e ainda

18 o pessoal: distraído, COLOCANDO trabalho pessoal, quer dizer, a gente não

19 devia ter passado a pasta, a gente está cobrando delas o modelo didático/ a

20 atenção mais o modelo didático e atividades, foi um erro do curso nosso, um

21 erro não, por que nós tivemos que fazer tudo junto, mas isso só acontece

22 porque a gente está fazendo junto. Lógico que elas vão/... o que que vai ser

23 publicado?

Podemos identificar a figura de ação ocorrência através dos tipos de discursos empregados no segmento, os quais são o discurso interativo, que identificamos por meio da implicação do produtor do texto e verbos em tempo presente; também observamos o relato interativo que identificamos por meio da implicação do produtor do texto e verbos em tempo passado; outro aspecto que nos permite identificar a figura de ação ocorrência

são as modalizações apreciativas que observamos por meio dos adjetivos empregados e as modalizações lógicas que percebemos através do verbo “dever”.

O fato de a formadora de professores estar constantemente observando sua aula realizada no vídeo, faz com que a todo o momento, a mesma faça referência as imagens observadas, debatendo-as, portanto a presença dessa figura de ação demonstra que a formadora de professores fala sobre suas ações como sendo próximas à situação de produção.

Por meio das diferentes análises realizadas, do segmentado citado, pudemos perceber alguns aspectos do trabalho do formador de professores, pois através da análise da coesão nominal podemos observar que a formadora de professores demonstra constantemente uma preocupação com as professoras cursistas, mais especificamente sobre a maneira como essas professoras reagem em relação às suas ações para com as mesmas. Com relação aos tipos de discurso percebemos que a formadora de professores a todo o momento reflete e avalia suas próprias ações, pois esta sempre se coloca implicada em sua fala, apontando sua responsabilidade em relação a essas ações e propondo algumas ações para resolver os problemas detectados, em nenhum momento a formadora de professores se coloca a parte de suas ações jogando essa responsabilidade para as prescrições ou outros actantes. Novamente quando observamos as modalizações percebemos essa mesma responsabilidade, pois novamente a formadora de professores percebe as dificuldades das professoras cursistas, apontando-as por meio das modalizações apreciativas como “pessoal **distraído**”, “todo **preocupado**”, “a Rosana ficou **desequilibrada**” e quando refere-se a suas ações expressa sua responsabilidade, enquanto formadora, e propõe algumas mudanças, por meio das modalizações lógicas “não **devia** ter passado a pasta”, “**devia** ter falado no grupo”, “**tivemos** que fazer tudo junto” e finalmente ao observarmos as figuras de ações podemos concluir o quanto a formadora de professores ao observar-se no vídeo reflete sobre suas ações, através da figura de ação ocorrência.

4- **Considerações Parciais**

Ao longo da análise apresentada na seção anterior fica claro na fala da formadora de professores um aspecto que faz parte do trabalho do formador de professores: a relação com outros actantes que fazem parte dessa atividade de trabalho. No caso de nossa situação em específico o outro explicitado na fala da formadora de professores pesquisada são os professores cursistas.

Por meio da análise, pudemos observar o quanto essa relação com o outro, ou seja, a relação do formador de professores com os professores cursistas é complexa e exige da formadora de professores um planejamento e organização que não pode deixar falhas, pois uma ação não pensada como, por exemplo, passar a pasta de presença no momento da explicação pode causar a distração de suas cursistas, ou até uma fala não planejada, que poderia ter sido colocada somente no grupo, pode causar enorme desiquilíbrio na turma toda. Essas questões demandam reflexão e muito **tempo** de planejamento e organização.

Sendo assim, fica claro para nós formadores de professores que esse aspecto precisa ser observado e levado em consideração no planejamento das próximas pautas de formação, para que não passemos pelos mesmos problemas enfrentados pela formadora de professores observada.

No entanto, ainda temos muitas análises a realizar, o que não nos permite chegar a conclusões sobre esse processo. Mas esperamos que ao final, esta pesquisa possa contribuir com outros cursos de formação continuada, acrescentando a estes, novas estratégias de reflexão que possibilitem um novo olhar do formador de Professores para sua própria prática, transformando assim a maneira de agir desse profissional, e consequentemente trazendo resultados na aprendizagem de nossos alunos instrumentalizando-os para o uso social adequado das linguagens oral e escrita, pois como ressalta Bueno “é por meio da linguagem que agimos e participamos das decisões de nossa sociedade”. (BUENO, 2009)

5- Referências

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um Interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

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

_____. **Agir e discurso.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. **"Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística"**. In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. 1. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FAITTA, D. **A análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express Editora, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de letramento na Educação Infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU.** Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em:<www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 8 jul. 2012.

O GÊNERO PLANEJAMENTO DE CURSO: ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DO GIR DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

Rivadavia Porto Cavalcante (IFTO/UFPB)
rivadavie@gmail.com

Introdução

As pesquisas realizadas na formação inicial de professores nos espaços onde se desenvolve a pratica de ensino de língua estrangeira, inglês (no período do estágio supervisionado) têm apresentado pouca atenção ao planejamento de curso (doravante PC) como espaço relevante de investigação para a compreensão do agir (trabalho) no processo formativo deste profissional.

No Brasil, as discussões sobre o trabalho de professores de línguas em formação no período de estágio carecem ainda de mais tratamento. Segundo Bueno (2007) falta pesquisas que investiguem os textos que são produzidos nas disciplinas que compõem o programa de estudo dos estagiários (futuros professores).

Além de ser um campo fértil para pesquisas sobre o trabalho do professor em formação e em serviço, a apropriação deste gênero de texto pode promover o desenvolvimento do agir crítico-reflexivo do docente servindo-lhe como guia e/ou como ferramenta eficaz para auxiliá-lo a conduzir *o seu projeto didático e pedagógico* (BRONCKART, 2006). Por esta razão, neste estudo, propomos uma análise do trabalho de ensino de estagiários do último período de um curso de Letras tematizado em seus planejamentos de curso (PCs).

Para tanto, no primeiro momento, trazemos uma breve discussão dos aportes teóricos sobre o agir docente representado no PCs, sua relevância da apropriação deste gênero de texto na formação inicial do professor de língua estrangeira. Em seguida, a escolha metodológica, a descrição do *corpus,* a análise, a discussão dos dados e, por último, as considerações finais.

1. Base teórica

1.2 A relevância de planejar a ação

As reflexões teóricas que constituem este trabalho estão fundamentadas em Bronckart (2008) que traz a compreensão do *agir* como todo e qualquer modo de

intervenção de um ou mais seres humanos no mundo. As suas configurações podem ser identificadas por meio da análise dos determinantes externos do agir provenientes do meio coletivo e os motivos interiorizados do individuo no plano motivacional; as finalidades e intenções, no plano da intencionalidade e os instrumentos e capacidades no plano dos recursos do agir (BRONCKART e MACHADO, 2004). Sendo assim, é através da análise do agir que se pode chegar à compreensão da ação humana no mundo, nas relações sociais, como no trabalho.

Numa investigação sobre o trabalho do professor Machado (2007) observou que a realização da atividade docente consiste em mobilizar se integralmente nas diferentes situações de ensino, dentre elas , o "planejamento" das aulas e das avaliações, traçando metas para criar meios para que os alunos aprendam os conteúdos da sua disciplina e atinjam o "desenvolvimento das capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos". Nesta ação, o professor orienta-se pelas prescrições de projetos de ensino oriundos de diferentes instancias superiores e, ainda, interage com o uso de instrumentos disponíveis no meio social e com diferentes "outros" que, de forma direta ou indireta, participam, conjuntamente, da mesma situação (MACHADO, 2007, p. 93).

As considerações desta pesquisadora sobre o planejamento contribuem para as reflexões sobre a relevância da apropriação deste gênero de texto na formação inicial do professor. Planejar a ação é uma das fases constitutivas do trabalho de ensino que, mesmo sendo elaborado, por vezes, individualmente, a ação de planejar não ocorre isolada de um coletivo, ela não é neutra e se dá na interação do individual (ação) com o social (atividade).

A realização de uma aula é um evento complexo, pois se trata de um encontro envolvendo muitas variáveis de seres humanos os quais com toda sua complexidade (diferentes personalidades psicológicas, sociais e culturais envolvidos nas ações), num processo de interação, compartilham conhecimentos construídos sócio historicamente. Embora, cada aula seja única, ela é, ao mesmo tempo, múltipla e imprevisível, pois, mesmo sendo planejada, ela não está isenta das situações inesperadas (PRABHU,1992). Sendo assim, a atividade docente requer reflexão e atualização continua do conhecimento. Daí, a necessidade de planejá-la.

Essa mesma complexidade da atividade está relacionada à capacidade de todo professor poder *conduzir seu projeto didático* que deveria considerar os vários aspectos**:** *sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares*, e outros, que, nem sempre, são considerados como relevantes pelas instituições governamentais e educacionais

(BRONCKART, 2006, p.226- 227). Desta forma, a apropriação dos gêneros de textos que circulam no meio acadêmico de formação do docente os quais são modelos para o agir, podem contribuir para o desenvolvimento daqueles que virão a ser professores.

1.2 O agir docente no texto de planificação

As pesquisas em Linguística Aplicada sobre o PC de língua estrangeira, mais especificamente o inglês, mostram que este gênero de texto é uma ferramenta relevante e indispensável para a realização de um trabalho docente mais coerente e eficaz.

A este respeito, Richards (1998) expõe que o PC é a representação de criações de diferentes contextos e traz em si o objetivo de atender as necessidades sociais. Nesta mesma linha de raciocínio Bailey (1996), afirma que o PC é uma estrutura em forma de mapas que guia o professor aonde ele quer ir juntamente com o seu aluno em uma aula. Revuz (1980 e Almeida Filho (2005), advertem que o ensino de uma língua estrangeira é uma atividade complexa e delicada e, por vezes, cheia de conflitos, por isto, a aula de língua estrangeira deve ser planejada, a partir de critérios cuidadosos ao fazer as escolhas dos conteúdos, os objetivos, os procedimentos didáticos e pedagógicos. Logo, a busca da interação com o seu público alvo, na construção do PC, pode evitar o improviso e otimizar o processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes.

Numa visão sócio discursiva deste gênero de texto, o PC se enquadra numa concepção de ferramenta e/ou instrumento os quais permitem a previsão e a definição da tomada de decisão (agir) do professor e do aluno na realização do trabalho docente que é um dos tipos do agir humano (BRONCKART, 2008; MACHADO, 2004, 2007); conjunto de atividades propostas que visam o desenvolvimento das capacidades do aluno através da linguagem; previsão, seleção e organização dos saberes que o professor intenciona e se responsabiliza trabalhar com o seu público estudantil; espaço de desenvolvimento da reflexividade do docente em formação, em serviço e outros.

Este gênero de texto compõe as práticas linguageiras de diferentes gêneros que circulam no espaço de formação inicial de professores e se configura como uma rede discursiva que ajuda construir o gênero profissional docente e, que por sua vez, pode auxiliar o futuro professor na apropriação dos modos de agir que se textualizam em diferentes modos da esfera da atividade social (CRISTÓVÃO, 2010). Daí, a relevância de analisa-los para melhor compreender os processos que constituem os saberes da teoria, da prática e dos agires da docência.

Logo, apropriar-se da linguagem que compõe o PC na formação inicial, é um elemento relevante na construção da ação e da significação da didática do professor, para a sua tomada de decisão, nas suas escolhas didáticas e metodológicas, pois há discursos nessas relações, já que o ser humano está a todo o momento se expressando e produzindo textos (BUTTLER, 2009). Através do PC, o professor em formação planeja o seu trabalho, que é um dos tipos de agir humano, daí, a relevância de refletir sobre os textos que materializam ações e intenções planejadas.

Situando o texto de planificação na base teórica do ISD, conforme o Grupo LAF (2001) e Machado (2002) esse gênero de texto se enquadraria no conjunto dos textos pré-figurativos que tratam do conjunto de atividades a serem realizadas, seus objetivos, o espaço físico temporal, os materiais e os procedimentos visando alcançar as metas para colocar em prática as ações previstas oriundas das prescrições (do trabalho prescrito) e do trabalho a ser realizado (o trabalho real) caracterizando, desta forma, um terceiro nível de trabalho, *o planificado*. É através das prescrições (procedimentos reguladores das ações) e, por vezes, através do planejamento é que o professor desenvolve o trabalho a ser realizado, ou seja, "o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) observáveis" em suas condições de realização e apresenta um certo distanciamento das prescrições (MACHADO, op,cit, p. 41)

Partindo desses posicionamentos teóricos, consideramos que analisar as questões que envolvem o trabalho e a linguagem nos textos produzidos pelos aprendizes da docência, em período de estágio, pode contribuir para ampliar a noção de que a *atividade educacional* não é missão e nem sacerdócio. Esta visão tradicional dificulta que ela seja compreendida como uma profissão com o mesmo valor das demais profissões na sociedade (MACHADO, 2002, 2004). Em nosso ponto de vista, esta noção de ensino como trabalho, deveria ser constante nos estudos teóricos das disciplinas da graduação e, em específico, nas atividades do estagio supervisionado.

No que tange à dinâmica do planejamento, este gênero de texto assume um duplo papel no trabalho do professor em formação: o de artefato, por ser um instrumento de previsão da ação que se pretende colocar em prática; e de instrumento o qual promove o desenvolvimento, transformando tanto professor e aluno na construção do conhecimento. Esta dupla dimensão do PC traz em si a (re) concepção e a (re) organização dos discursos e/ou dos saberes construídos sócio-historicamente através da linguagem no processo do desenvolvimento humano.

Do exposto, apreende-se que este gênero de texto possui múltiplas funções (uma ação intencional e planejada) pautado pela existência de objetivos, metas a serem atingidas pelo trabalhador que traduz formas de fazer, de ser (tornar-se professor). Seus efeitos de sentido promovem ações interativas na construção do conhecimento e visa as formas de ser do aluno buscando desenvolver as suas capacidades psicológicas superiores. (VYGOTSKY, 1934/1999). Levando em consideração esses caracteres deste gênero de texto, é que optamos por analisá-lo para melhor compreender o agir como forma de desenvolvimento humano através dos textos (BRONCKART, 2008; LOUSADA, 2011).

2. Aspectos metodológicos

2.1 Descrição do *corpus*

O foco da análise proposta são as escolhas semânticas do agir do professor em formação tematizadas e textualizadas em cinco planos de cursos construídos por três estagiários do último período de curso de licenciatura em Letras Português/Inglês de uma universidade particular no interior do estado do Tocantins.

O conjunto dos textos que constitui o *corpus* deste trabalho foram produzidos no desenvolvimento das atividades de regência de ensino de leitura em língua inglesa (no estágio supervisionado). Para analisá-los, buscamos como pressupostos metodológicos o modelo de análise textual proposto por Bronckart e Machado (2004). Bronckart (1999, 2006, 2009). Levamos em conta o contexto sóciointercional de produção e das condições de realização do trabalho docente, o plano global do PC e as escolhas semânticas do agir.. Buscamos a contribuição da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (Clôt, 2006). Este modelo teórico-metodológico trata do agir e do desenvolvimento humano, através da linguagem a partir das teses vygotskiana e consideram o trabalho docente como modos do agir humano

3. Analise

3.1 O plano global dos PCs

Analisar o plano global de um texto é compreender o conjunto organizacional do seu conteúdo temático, a sua composição textual que se configura sob a forma de

um resumo descritivo da sua estrutura (BRONCKART, 2009). Assim sendo, o plano global dos PCs sob análise está constituido por um modelo padronizado pela coordenação de estágio supervisionado do curso de Letras pesquisado. O suporte de veiculação do texto é o impresso, composto por folhas de papel A4, na forma de um volume apostilado. A sua composição global está configurada de forma sumária. Expomos a seguir a disposição do seu conjunto temático:

1. **Cabeçalho** contendo o timbre e dados da universidade, do curso de letras e da coordenação de estágio.
2. **Identificação** dos actantes: nome da professora regente e o nome do estagiário.
3. **Carga horária do trabalho a ser realizado** – quantitativo de aulas a ser ministradas com suas respectivas datas (espaço temporal), local (espaço físico) e público alvo (receptores)
4. **Os eixos do planejamento:** I. Competências, II. Habilidades, III. Conteúdo, IV. Procedimentos didáticos, V. Avaliação.
5. **Fontes bibliográficas**
6. **As assinaturas dos actantes**: da coordenadora do estágio, da professora regente e do professor estagiário.
7. **Os anexos:** os materiais didáticos compostos por diversos gêneros de textos seguidos de exercícios de aprendizagem.

Quadro 1 - O plano global dos PCs analisados

3.2 As condições de produção dos textos

Situando o texto sob análise, em seu contexto de produção, foi possível identificar que a produção dos PCs está relacionada ao "conjunto dos parâmetros" o qual exerce influencias sobre na forma como o texto está organizado (BRONCKART, 1999 p. 91-93), a sua origem e as representações dos mundos formais (físico, social e subjetivo) mobilizadas pelo agente produtor da ação de linguagem no contexto específico de sua produção.

Assim, por meio da análise das condições de produção, evidenciamos que os PCs sob análise, representam ações de linguagem dotadas de motivos e intenções direcionadas a diferentes ***agentes-receptores, os quais*** desempenham papeis sociais diferenciados no mesmo espaço/tempo da situação de produção, quais sejam: os orientadores do estágio (professor e coordenador), a coordenação do Curso de Letras pesquisado, o coletivo dos estagiários e os alunos.

Quanto ao **objetivo da interação,** evidenciamos que ele está relacionado ao desenvolvimento de capacidades superiores do professor e do aluno através da regência de ensino, além de cumprir com as obrigações do estágio supervisionado. O **momento da produção** dos PCs compreende o período de agosto a novembro de 2009 (último

período de estágio); o **local de produção** foi o espaço acadêmico que compreende o estágio supervisionado, sob orientação dos coordenadores e orientadores do estágio de uma Licenciatura dupla (Português/Inglês) de uma universidade particular no interior do estado do Tocantins.

A **circulação dos PCs** ocorreu no coletivo dos estagiários, no coletivo dos coordenadores e orientadores do curso de letras pesquisado. Esses espaços mobilizados com seus actantes constituem o ambiente acadêmico de formação dos participantes desta pesquisa. No quadro a seguir, sintetizamos o contexto de produção no qual se desenvolveram as ações planejadas e mobilizadas por meio deste gênero de texto.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DE CURSO	
MUNDO FÍSICO	
Espaço fisco de produção Momento de produção Emissor Receptor	Na cidade de Gurupi – estado do Tocantins 2º semestre – 2009 - 8º período - estágio supervisionado Estudantes de curso superior Estudantes de inglês e orientadores do estágio
MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	
Espaço social de produção Papel social do enunciador Papel social do destinatário Objetivo da interação Suporte de veiculação	Centro de Línguas da Universidade de Gurupi - UNIRG Professores estagiários - 8º período do curso de Letras Estudantes de inglês e orientadores do estágio Exercitar a docência - ensino de leitura em inglês Meio impresso

Quadro 2 - Contexto de produção

3.3 As escolhas semânticas do agir mobilizadas pelos futuro professores.

Para analisar esta categoria buscamos o modelo de análise elaborado por Bronckart e Machado (2004, p. 154-156), que aponta os planos do agir a serem observados nas investigações dos textos sobre a atividade docente. Assim, no que se refere aos tipos de agir mobilizados nos PCs, levamos em conta os agires mobilizados pelos licenciandos pesquisados em três planos do agir: 1º) o plano motivacional no que tange aos determinantes externos de origem coletiva, os motivos , as razões de agir interiorizadas pelas estagiários no trabalho docente planificado; 2º) o plano da intencionalidade que compreende as finalidades de origem coletiva e validadas socialmente as quais constituem as intenções interiorizadas do agir particular; 3º) o plano dos recursos para o agir que são os instrumentos das capacidades mobilizadas e atribuídas aos estagiários. A seguir expomos um esboço que traduz a configuração dos tipos de agir mobilizados pelos licenciandos pesquisados.

EIXOS	PLANO DE CURSO – AULA 1 E 2 **Aula 1** – dia 28/9/2009 **Aula 2 –**14/10/2009 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário – UNIRG
Competências	Compreender o significado através de inferências; identificar o significado de palavras através do contexto.
Habilidades	Identificar o significado de palavras através do contexto; fazer uso das palavras cognatas para dar significado às desconhecidas; perceber as mensagens não explicitadas pelo texto; utilizar o conhecimento prévio para a compreensão textual.
Conteúdo	Inferência contextual.
Procedimentos didáticos e pedagógicos	Aula com explanação teórica; atividades direcionadas à compreensão leitora com os recursos da inferência contextual; uso de material apostilado; lousa, pincel e apagador; uso de textos seguidos de perguntas e respostas em português; questões de adivinhar o significado; questões de marcar a alternativa correta; uso de textos didáticos; questões de preencher espaços; textos com gravuras seguidos de questões de assinalar afirmações corretas.

Quadro 3 - Os tipos de agir mobilizado no trabalho planificado

O esboço exposto acima, relacionado ao conteúdo temático (cf. plano global seção 3.1) do gênero de texto da docência sob análise, explicita que ele se constrói a partir de uma ação coletiva determinada e registrada pelo meio acadêmico, ou seja, o PC é um documento institucional de caráter obrigatório que registra o agir docente dos licenciandos no período do exercício da regência de ensino. Logo, isso sinaliza para a necessidade de um gesto de responsabilidade por parte do estagiário ao elaborá-lo e, em específico, colocá-lo em execução. Desta forma, evidencia-se que os PCs sob análise, é fruto de um contexto de coerções onde as normas/regras compreendem o conjunto das forças institucionais as quais influenciam e/ou determinam os agires a serem mobilizados pelos graduandos no estágio supervisionado (DAVID, 2005).

A partir da observação da mesma temática dos PCs, foi possível apreender que, no período do estágio, os estagiários mobilizaram um agir responsável como explicita as auto prescrições destes licenciandos as quais são evidenciadas pela sequência de aulas a serem realizadas, ao longo do período do estagio supervisionado: de setembro a outubro de 2009, tendo como público alvo: alunos do Centro de línguas da universidade pesquisada.

Estes mesmos actantes, ao elaborarem tarefas para os alunos, elaboraram para si a tarefa de conduzir e acompanhar o desenvolvimento do trabalho de ensino a ser

realizado com os seus discentes demarcado por um espaço temporal que compreende o período do processo ensino/aprendizagem.

A intenção e a finalidade que compõem os objetivos e a interação definem o curso do agir sequenciado caracterizado pelas etapas a serem obedecidas/seguidas e cumpridas como explicita a seleção do conteúdo, dos objetivos, dos procedimentos didáticos pedagógicos e da avaliação que compõem o plano temático da estrutura global do PC (cf. descrição seção 3.1).

O cumprimento das etapas do trabalho a ser realizado sinaliza para a mobilização do agir cognitivo do professor. Isto está evidenciado pelas escolhas do conteúdo que levou os licenciandos a selecionar/organizar e transformar artefatos em instrumentos para o seu agir: acompanhar as fases processuais e avaliativas da aprendizagem dos discentes as quais requerem esforços psíquicos (o raciocínio) para a realização da tarefa de ensino conforme explicita os quatro eixos (conteúdo,competência, habilidade e procedimentos) da configuração dos PCs.

Situando o quadro 3 no contexto de produção (cf. seção 3.2), evidencia-se que os licenciandos realizaramm um trabalho de reconcepção do que lhes foi prescrito no meio acadêmico, isto é, eles redefiniram as prescrições a partir das normas/regulamentos do coletivo do estágio, do plano político pedagógico de formação de professores, das teorias de disciplinas dos curso, do material didático selecionado. Isto revela que esses futuros professores fizeram escolhas visando um redirecionamento do seu agir nas diferentes situações do trabalho a ser executado diante das contradições e das vozes intervenientes na tomada de suas decisões (MACHADO, 2008).

As prescrições estabelecidas no trabalho dos aprendizes da docência se configuram por verbos com sentidos de cognição no infinitivo *"interpretar frases"; "Compreender o significado através de inferências"; Identificar o significado de palavras através do contexto; fazer uso das palavras cognatas*' fazendo menção ao agir cognitivo do aluno. O discente assume nos PCs analisados o papel de ator da aprendizagem, pois a ele lhe é atribuído à capacidade de interpretar/identificar e pensar fazendo relação com a linguagem verbal e não verbal. Este agir remete se ao trabalho docente para o desenvolvimento do humano através da linguagem (BRONCKART, 2008)

Os mesmos segmentos supracitados traduzem ainda um agir prescritivo direcionado aos alunos. Porém, ao prescrever a tarefa dos discentes, ele (o professor em formação) prescreve para si o trabalho a ser realizado, um agir autoprescritivo, conforme explicita o eixo dos procedimentos didáticos e pedagógicos adotados: "*Aula*

com explanação teórica; atividades direcionadas à compreensão leitora com os recursos da inferência contextual".

Os eixos das competências e habilidades que compreendem os objetivos mostram que o professor assumiu para si a responsabilidade do trabalho para com a aprendizagem do aluno, o que faz parte das intenções do docente "*atentar os alunos para os erros e acertos para que eles possam adquirir maior conhecimento*". Estes mesmos objetivos compõem as finalidades de ensinar e sofrem interferência das redes discursivas que atravessam as instituições de ensino e determinam os princípios referentes ao processo formativo do ser humano (DAVID, 2005).

Os objetivos determinados mobilizam **agires** que conduzem o aprendiz ao exercício para o desenvolvimento da capacidade de linguagem (uma língua alvo) fazendo o mesmo agir na busca do conhecimento. Nesta composição do planejamento, o professor planeja o agir futuro que objetiva o desenvolvimento das capacidades superiores do humano (o aluno) através da linguagem.

O texto sob análise é um conjunto de prescrições atribuindo ações a serem realizadas tanto pelo aluno quanto pelo professor. Ele é também, um texto fonte, pois mobiliza um agir precedente com a necessidade da organização de tarefas de aprendizagem e o agir decorrente que sinaliza as ações que vão ocorrer após a planificação.

Neste plano do agir, a tessitura discursiva dos PCs mostra que os tipos de agir mobilizados são ações dirigidas a vários "outros" envolvidos no processo: os alunos do centro de línguas; a professora de prática de ensino, a coordenadora do estágio supervisionado e a coordenação do curso de Licenciatura em Letras, e outros que compõem o sistema acadêmico da universidade pesquisada.

A partir da observação do eixo dos procedimentos didático-pedagógicos, constata-se que os estagiários transformaram artefatos disponibilizados no ambiente social em instrumentos para o seu uso, isto é, como modos de agir. Isto mostra que o trabalho a ser realizado é uma atividade instrumentada. Desta foram, ao fazer uso desses instrumentos para realizar a tarefa, eles mobilizaram ainda agir (es) cognitivos como revela os seguimentos: "*uso de material apostilado; lousa, pincel e apagador; uso de textos seguidos de perguntas e respostas em português*;"; "*uso de textos didáticos; textos com gravuras seguidos de questões de assinalar afirmações corretas"* Os PCs mostram ainda que os estagiários instrumentaram não apenas a sua atividade/tarefa; mais

instrumentaram também os alunos com materiais (re) adpatados (re) elaborados de acordo com os propósitos e finalidades do curso.

Estas representações revelam que a atividade planejada visou a organização tanto do ambiente de trabalho na instituição onde atuaram quanto a sua própria atividade e a dos alunos. Este agir revela um trabalho de reconcepção das prescrições com o propósito de alcançar objetivos: a aprendizagem dos conteúdos da disciplina e o desenvolvimento por meio da linguagem (AMIGUES 2004; MACHADO, 2007; LOUSADA 2011).

Embora, os PCs sob análise revelem que as ações planificadas dos estagiários sejam plenas de motivações, intenções e finalidades estabelecidas, constata-se que o seu agir é controlado e não autônomo. Isto se justifica pelo fato de este agir ser determinado/atravessado pela interferência das instancias acadêmicas: as normas do estagio supervisionado; as prescrições das diretrizes para a formação do professor, orientações e concepções dos professores formadores, do professor de prática de ensino e outros. Desta forma, os licenciandos agem a partir das determinações desses espaços representativos das instancias superiores e/ou governamentais.

As representações que emergem da tessitura dos PCs revelam que os pesquisados estiveram expostos aos modos de fazer e agir, imersos ao confronto e aos desafios de ensinar uma língua. No entanto, é em meio a esse enfrentamento que o professor iniciante poderá construir o seu *estilo profissional,* na medida em que ele interage em resposta às normas dos modos de agir do seu meio. Neste espaço de atuação, ao reformular e transformar os gêneros da sua atividade, ele passa a firmar para si próprio um estilo individual de trabalhador (de profissional). (CLOT & FAÏTA, 2000).

4. Algumas considerações

A análise dos PCs nos permitiu identificar que este gênero de texto permite acesso aos três planos dos tipos de agir mobilizados no trabalho dos estagiários. Conforme ficou evidenciado por meio do contexto de produção dos PCs, esses futuros professores estiveram expostos aos modelos e modos de agir a partir das interações com o seu meio: o espaço acadêmico de aprendizagem da docência, o estágio supervisionado, que compreendem os professores formadores, os colegas de formação, os alunos (agentes receptores) e outros.

Constatamos ainda que as prescrições atribuídas aos licenciandos constituíram-se como instrumentos para o agir. Através delas, os estagiários organizaram o seu trabalho na instituição e as tarefas do seu público estudantil, fizeram uso de ferramentas simbólicas e materiais, instrumentando assim, a sua atividade e as tarefas de aprendizagem dos alunos.

Os eixos que compõe o plano global dos PCs trazem as configurações e as representações de uma atividade docente dotada de motivos, intenções e finalidades de forma instrumentada. A apropriação deste gênero de texto pelos licenciandos possibilitou lhes a prefiguração de um trabalho que obedeceu as etapas necessárias para o desenvolvimento das capacidades superiores do aluno. Desta forma, o PC serviu-lhes de instrumento para a realização de uma tarefa complexa: a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Todos esses esforços mobilizados, inclusive, o uso de si mesmo, compõem o conjunto dos procedimentos que os graduandos recorreram para realizar tarefas que permitissem a aprendizagem/apropriação da linguagem pelos alunos. Essas tarefas estão relacionadas com os modelos de agir (BRONCKART, 2004), e da mesma forma, com os gêneros de atividades (MAZILLO, 2007; CLOT, 1999, 2006; CLOT E FAITA, 2000).

Nosso propósito neste trabalho, foi mostrar que os PCs analisados neste estudo são a materialização de uma atividade com fins educacionais, como um sistema constituído por um agente, o futuro professor que, no processo de constituição da docência, buscou planejar "modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro agente (o aluno) em uma direção desejada, por meio da mediação de ferramentas, um conjunto semiótico complexo, sócio historicamente construído" (MACHADO, 2002, p. 42) para realizar o seu trabalho.

Do exposto, concluímos que a apropriação do gênero de texto planejamento de curso na formação inicial constitui-se como uma ferramenta relevante e contribui para a transformação nos processos naturais trazendo a linguagem como ponto central para o desenvolvimento humano.

.

5. Referencias

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O planejamento de um curso de línguas**: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar. Brasília: UnB, 2008.

_____**Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BRONCKART.J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009[1999].

_____ J. P.. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.

_____ J. P. **Por que e como analisar o trabalho do professor**, em Bronckart, J.-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A.R. ; MATENCIO, M.de L.M. (Orgs.) [Trad. Anna Rachel Machado,Maria de Lourdes Matêncio et al.] Campinas, Mercado de Letras, 2006. p.203-229.

BRONCKART e MACHADO, **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio** 2007. 205 f. (Tese de doutorado) – pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BUTTLER**,** Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor*:* um estudo em textos de revistas.** 2009. 179 f. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CLOT, YVES. **A função psicológica do trabalho**. (Trad.) Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). **Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. Travailler***, 4,* 7-42.

Clot, Y. (1999). **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF.

CRISTÓVAO. V. L **Gêneros textuais e educção incial do professor de lingua inglesa**. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 10, número 3, set./dez. 2010.

DAVID, Ana Maria Fernandes. **O planejamento de aula de um professor de inglês em uma escola bilíngüe como um instrumento para análise do agir**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

GROUPE LAF. Language, action, formation. L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation. Analyse du travail etformation professionelle. **Recueil de textes du Séminaire Romand de 3éme Cycle en Sciences de l'Éducation**. Genebra: Universidade de Genebra, 2001.

LOUSADA. E. G. **O Professor e seu trabalho**. In: MACHADO, A.R.; PERREIRA. A. D. A linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-96.

MACHADO, A.R. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MAZZILLO, Tânia Mazzillo da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PRABHU N. S. **The Dynamics of the Language Lesson**. TESOL Quarterly, New York, v. 26, n. 2, p. 225-241, 1992.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. New York: Cambridge University Press, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRÁTICA DE ENSINO COM GÊNEROS TEXTUAIS E MULTILETRAMENTOS PELO REDU: EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA

Adilson Fernandes Gomes (PPGTER/UFSM)
Rosangela de Segala de Souza (IFF-SVS)
Susana Cristina dos Reis (NTE/DLEM/UFSM)

RESUMO: Elaborar material didático para o ensino de línguas, envolvendo gêneros textuais e hipermídias, visando à formação crítica e os multiletramentos dos alunos, é um desafio e meta para professores e pesquisadores em Linguística Aplicada. Tendo em vista que a sociedade globalizada e contemporânea exige multiletramentos para atender a multiplicidade cultural e semiótica presentes em determinados textos (ROJO, 2012). Alguns estudos têm focado a investigação, por exemplo, em anúncios publicitários (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), os quais contemplam leituras multimodais (verbais e não-verbais) que podem contribuir para a formação de um cidadão crítico, capaz de satisfazer as necessidades exigidas pelo contexto social atual (MOTTA-ROTH; NASCIMENTO, 2009). Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo piloto, elaborado pelo Projeto de Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas *Online* (LabEOn), envolvendo leitura multimodal por meio de diferentes gêneros e uso de recursos disponíveis na Internet. As atividades foram disponibilizadas por meio da plataforma Rede Social Educacional (REDU) e a testagem piloto foi realizada junto a professores em formação, na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) do curso de Letras-Inglês, na UFSM, bem como com alunos do ensino médio em um instituto federal. Os resultados apontam que a elaboração de material didático digital para o ensino de línguas estrangeiras requer etapas complementares de produção, para suprir as exigências de multiletramentos dos aprendizes, com a finalidade primordial de formação de leitores críticos, a partir da sua interação com diversos textos multimodais presentes na atual sociedade. Além disso, constatamos que a plataforma REDU é um suporte tecnológico de fácil manuseio para a inserção em práticas sociais e discursivas no ciberespaço que atendam às necessidades de cursos e de atividades *online* mediadas por tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático digital, Multiletramentos, Gêneros discursivos.

ABSTRACT: In the field of Applied Linguistics to develop teaching material for teaching languages, involving textual genres and hypermedia, aiming to develop critical learning and student's multiliteracies, it is a challenge and goal for teachers and researchers. Given the contemporary and globalized society, it demands multiliteracies to meet cultural and semiotic multiplicity that can be found in certain texts (ROJO, 2012). A few studies have focused on the research, for example, advertisements (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), in which include multimodal readings (verbal and non-verbal) that may contribute to the formation of critical citizens, able to meet the needs required by the current social context (MOTTA-ROTH; NASCIMENTO, 2009). To this end, this paper aims to present a pilot study, elaborated by Projeto de Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online (LabEOn), involving multimodal reading through different genres and the use of available resources on the Internet. The activities were provided by the Educational Social Networking (REDU) and a pilot test was conducted with language students, participating in the Information and Communication Technologies (ICT) course, at UFSM. In addition, students in the high school in a public school tested and evaluated the course. The results indicate that the development of digital teaching material for teaching foreign languages requires complementary steps in its development, to meet the demands of learner's multiliteracies in order to produce critical awareness, from its interaction with various

multimodal texts present in the current society. Furthermore, we observed that the platform REDU is a technological support of easy handling for implementing social and discursive practices in the cyberspace to meet the needs of courses and online activities mediated by digital technologies.

KEYWORDS: Digital Teaching Material, Multiliteracies, Discursive Genre.

1. Introdução

Com a crescente evolução e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas docentes, o acesso aos conteúdos, disponibilizados eletronicamente por meio de uma diversidade de canais, tornou-se fácil, principalmente, porque o aluno tem a seu dispor recursos que podem potencializar a construção de conhecimento, seja de modo autônomo ou colaborativo (MORAN, 2011).

Nesse novo contexto de interação virtual, aprender e ensinar são processos a serem repensados. Explorar gêneros digitais e discursivos no ensino requer, também, novos e multiletramentos. Estudos em Linguística Aplicada envolvendo gêneros discursivos e digitais, tais como: anúncios publicitários (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010); tiras em quadrinhos (CATTO; HENDGES, 2010); análise multimodal de imagens (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011); anúncios de propagandas (BEZERRA; NASCIMENTO; HEBERLE, 2010); *podcast* (ROSELL-AGUILAR, 2009; O'BRIAN; HEGELHEIMER, 2007; REIS; GOMES; LINCK, 2012); *blogs* (KOMESU, 2004; CAIADO, 2007; REIS; MOREIRA; TURA, 2008); bate-papo educacional (REIS, 2006; 2005; ARAÚJO; COSTA, 2007; LEAL, 2007) têm contribuído para repensar propostas de como elaborar atividades didáticas que visam os multiletramentos e o uso de tecnologias em sala de aula (PAIVA, 2001; XAVIER, 2009; ARAÚJO, 2007).

Nesse sentido, elaborar material didático impresso ou digital, que explorem gêneros discursivos e digitais como fonte de conhecimento cultural de um determinado grupo presente em contexto social, permite explorar a linguagem verbal e não-verbal, bem como a diversidade de marcas ideológicas, sociais, culturais, entre outras. Portanto, as atividades didáticas na escola devem compreender a análise, o uso crítico e a avaliação de gêneros em sala de aula, a fim de que os alunos presenciem o uso da linguagem pela mediação de textos e, ao mesmo tempo, desenvolvam multiletramentos (MOTTA-ROTH, 2006).

Com o propósito de promover o leitor crítico e multiletrado, o projeto de Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas *Online* (LabEOn) tem investigado,

elaborado e testado Materiais Didáticos Digitais (MDD) e recursos tecnológicos educacionais, disponíveis na Internet, para o ensino de línguas. Para isso, os participantes do projeto têm testado a eficiência de um sistema cíclico para a produção de MDD mediados por tecnologias diversas (REIS, GOMES; LINCK, 2012; CECCHIN; REIS, 2013; REIS; GOMES, 2013).

Este artigo reporta um estudo piloto, visando o desenvolvimento de multiletramentos pelo uso da Rede Social Educacional (REDU) e gêneros discursivos multimodais. Para melhor compreensão, apresentamos, na primeira seção, uma breve abordagem sobre gêneros discursivos, multiletramentos e tecnologias na escola; na segunda, discutimos o uso de redes sociais educativas no ensino de línguas; na terceira, propomos a metodologia desta pesquisa; na quarta, analisamos e discutimos a plataforma em estudo, bem como o material didático digital proposto; por fim, apresentamos as considerações finais.

2. Gêneros discursivos, multiletramentos e tecnologias na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem orientações de como explorar textos que se organizam dentro de certa "natureza temática, composicional ou estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero". Com isso, torna-se necessário que o objeto de ensino contemple "a noção de gênero, constitutiva do texto" (BRASIL, 1998, p.23).

Dessa maneira, entender a ligação existente entre discurso, texto e gêneros (REIS, 2010, p.5) torna-se essencial ao professor que pretende explorar gêneros discursivos em sala de aula, já que gêneros são "atividades constituídas na linguagem, em um determinado contexto de situação que engendra papéis para seus participantes" (MOTTA-ROTH, 2006, p.3). Dessa forma, elaborar materiais didáticos que explorem a linguagem verbal e não-verbal, assim como a produção do significado e entendimento de textos veiculados em gêneros diversos, pode ser uma alternativa para promover a leitura multimodal (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

A multimodalidade expressa em textos, que circulam no contexto social atual, exige um conhecimento que vai além da leitura verbal, pois envolve a compreensão não-verbal como termos integrantes para a construção de sentido global desse texto. Para tanto, é necessário entender que "não existem textos monomodais ou monossemióticos, já que, mesmo naqueles predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação" (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p.530).

Os estudos sobre multiletramentos na escola sugerem que devemos levar em consideração os variados letramentos presentes nos diferentes contextos culturais, sociais ou profissionais, bem como a natureza das novas tecnologias de comunicação, pois, conforme sugerem Kalantzis e Cope (2008), os significados são construídos, cada vez mais, pela multimodalidade, envolvendo interfaces com padrões visuais (cores, imagens), áudio, significação gestual e espacial.

Tendo como base os estudos do *New London Group*, Rojo (2012) destaca ainda que os multiletramentos, por ser multi, devem atender a multiculturalidade da sociedade globalizada e a multimodalidade dos textos presentes na sociedade. Para a autora, a multiplicidade cultural da população diz respeito à circulação de textos híbridos que exigem vários letramentos no contexto social, que implica "um processo de escolha pessoal e político" (ROJO, 2012, p. 13). Já a multiplicidade semiótica está relacionada aos mais variados recursos utilizados nos textos em circulação social, ou seja, a multimodalidade (ou a multissemiose) encontrada em textos impressos, em mídias audiovisuais ou digitais.

A importância do desenvolvimento de multiletramentos também é destacada por Motta-Roth e Nascimento (2009, p. 320) ao afirmarem que "em uma sociedade globalizada e multicultural, com sua multiplicidade de registros, discursos, canais de comunicação e modos de representação, os professores devem repensar o conceito de letramento". Dessa forma, incluir atividades em sala de aula que envolvam leitura multimodal, pode contribuir para os vários letramentos dos alunos, bem como para a construção dos significados culturais desses textos (IDEM, 2009).

Com o propósito de explorar a multiplicidade de discursos e os diversos canais de comunicação, utilizamos, neste artigo, redes sociais educativas para um estudo piloto envolvendo gêneros multimodais.

3. Tecnologia na escola: Rede Social Educacional

As redes sociais, favorecidas pela Web 2.0, passaram a ser motivo de estudos de pesquisadores, preocupados com o uso desses recursos tecnológicos para o ensino. De acordo com Marteleto (2010, p.28) redes sociais "permitiram a construção de uma compreensão inovadora da sociedade, que ultrapassa os princípios tradicionais, nos quais o elo social é visto como algo que se estabelece em função dos papéis instituídos e das funções que lhes correspondem". Nessa visão inovadora da sociedade, os usuários em

rede se unem por interesses comuns, afinidades e anseios, interconectados no mundo globalizado, a fim de uma (re)significação social e cultural.

O conceito de redes tem sido formulado em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Ciências Sociais, Antropologia, Sociologia, Economia, Ciências Políticas, Ciência da Informação, Ciências da Comunicação, entre outras (MARTELETO, 2010). Para Koehler e Carvalho (2012, p.4), a origem desse conceito está associada às "metáforas que lembram encadeamentos, interações, associações, vínculos não lineares, todos envolvendo relações de comunicação de informações".

Na Internet, a expressão redes sociais "pode ser resultado do tipo de uso que os atores sociais fazem de suas ferramentas (os *sites* de redes sociais)" (RECUERO, 2009, p.92). Assim, caso os participantes sociais explorem tais espaços virtuais para a educação, surge uma nova categoria de rede, ou seja, as redes sociais educacionais. Essa categoria segundo Umbelina (2012, p.7), funciona "como uma rede social virtual comum, com a diferença de que são voltadas especificamente para a educação".

Com isso, essa rede estabelecida entre professores, alunos, pais e escola favorece a comunicação e a interação entre os participantes desse contexto, pois é possível trocar experiências, compartilhar informações e contribuir em um espaço virtual seguro e fechado (UMBELINA, 2012).

As redes sociais educativas funcionam também como ambientes virtuais de aprendizagem, ofertando ferramentas que auxiliam a elaboração de atividades, tarefas educativas, bem como o gerenciamento da interação dos alunos na própria plataforma. Para exemplificar algumas redes sociais educacionais, Umbelina (2012) destaca as redes sociais educacionais Ebah[1] (USP/SP), Passei Direto[2] (PUC/RJ), Stoa[3] (USP/SP), Edmodo[4] (USA), REDU[5] (UFPE).

Entre as redes sociais educacionais brasileiras, uma grande parte possui "públicos-alvo e características que não correspondem ao que é preciso para serem usadas em escolas de ensino básico, fundamental e médio" (UMBELINA, 2012, p.8). No entanto, a autora destaca que o REDU é uma a rede que mais se aproxima da realidade dessas escolas, tendo em vista às experiências relatadas em eventos de tecnologia na educação,

[1] Disponível em: http://www.ebah.com.br/;
[2] Disponível em: http://passeidireto.com/;
[3] Disponível em: http://social.stoa.usp.br/;
[4] Disponível em: https://www.edmodo.com/;
[5] Disponível em: http://www.redu.com.br/.

Neste artigo, analisamos e exploramos os recursos da Rede Social Educacional (REDU) como suporte tecnológico para o estudo piloto. Na próxima seção, apresentamos a metodologia proposta para este estudo.

4. Metodologia desta pesquisa

Para realizar esta pesquisa selecionamos a plataforma REDU – Rede Social Educativa – que possibilitou propormos aulas de leitura que explorassem gêneros multimodais e promovessem os multiletramentos dos participantes envolvidos no projeto.

4.1. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa faz parte das investigações em desenvolvimento pelo Projeto Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online, registrado na UFSM, pelo número 031720, sobre a produção de materiais didáticos digitais explorando gêneros discursivos e digitais por meio de tecnologias diversas.

4.2. Participantes

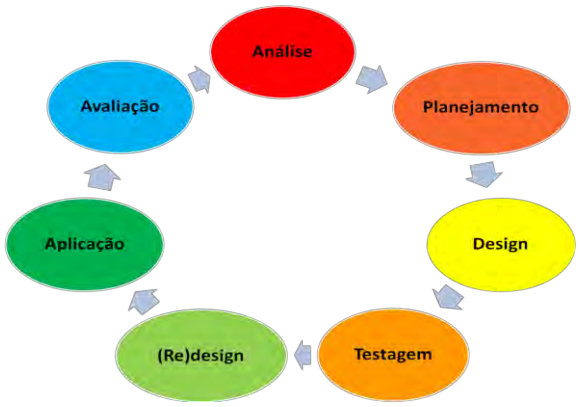
Os alunos do Instituto Federal Farroupilha (IFF), participantes do projeto, foram sete voluntários do 1º ano do curso Técnico em Agropecuária, na modalidade de educação profissional técnica de nível médio integrado, apresentando nível baixo de letramento digital e acesso restrito às TIC. Os acadêmicos em formação inicial (4º a 6º semestre), participantes da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, do curso de Letras-Inglês, na UFSM, possuem nível médio de letramento digital e acesso amplo às tecnologias digitais.

4.3. Objeto de estudo

O MDD em investigação neste trabalho, elaborado por professores em formação continuada, participantes do LabEOn, consta de uma proposta de curso *online*, ofertada na plataforma REDU, envolvendo aulas de leitura e produção textual.

Para a produção do material didático, usamos o processo cíclico de MDD (Figura 1), proposto por Reis e Gomes (2013). Para isso, primeiramente, analisamos o perfil e interesses dos participantes do projeto, para após planejarmos e desenvolvermos os módulos dos cursos. Os módulos em investigação foram denominados de *Multiletramentos* e *Leitura Multimodal*.

Figura 1 – Processo cíclico de elaboração de MDD



Fonte: Reis e Gomes (2013).

Na próxima etapa, realizamos a testagem do protótipo para possibilitar a avaliação do MDD pela equipe do Projeto LabEOn. Essa testagem ocorreu em dois contextos diferentes: com alunos do Ensino Médio do IFF, Campus São Vicente do Sul - RS e com os acadêmicos do Curso de Letras- Inglês, da UFSM.

O gênero discursivo em foco no MDD é o anúncio publicitário, já que alguns autores consideram esse gênero uma rica fonte de informação cultural, tendo em vista que carregam em seu texto marcas verbais e não-verbais que complementam a produção do significado e a compreensão do texto (MOTTA-ROTH; HENGDES, 2010).

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a plataforma REDU, as produções dos estudantes e os questionários de avaliação aplicados aos professores em formação inicial, após a realização das atividades do módulo. A análise e a discussão dos dados obtidos encontram-se na próxima seção.

5. Análise e discussão sobre a plataforma em estudo e o MDD proposto

Nesta seção, abordaremos a análise e discussão do REDU e dados obtidos no estudo.

5.1. O Recurso tecnológico educacional - REDU

REDU é uma plataforma para ensino com tecnologia que permite ao professor, mesmo sem um nível de letramento digital avançado, postar material para orientação, fundamentação e atividades didáticas como textos para leitura, interpretação, exercícios automatizados, *posts* instantâneos, vídeos, explorando as diferentes multissemioses e multimodalidades.

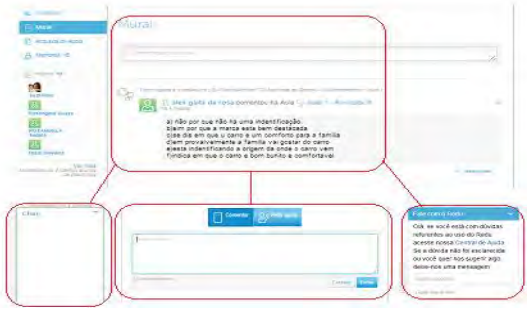
Para um maior entendimento da plataforma, sentimos a necessidade de uma breve explicação dos recursos ofertados nesse ambiente. Para isso, analisaremos o REDU em quatro aspectos, que são: recursos de interação, recursos didáticos, recursos de gerenciamento das atividades e recursos de personalização.

Os recursos de interação são evidenciados pelo mural, via mensagem de *e-mail*, pelo espaço destinado à postagem ou inserção de comentários (*feedback*) das atividades, pela possibilidade de compartilhamento com outras redes sociais e de contato com a central de ajuda por mensagem, e, ainda, pelo *chat*. Destacamos que este último apresenta certa restrição de uso, tendo em vista que não proporciona a opção de adicionar mais de um participante na mesma interação, o que favoreceria a retirada de dúvidas na execução das atividades.

Outra limitação apresentada pelo REDU é não proporcionar que os alunos postem suas atividades na própria plataforma. Com isso, é necessário que sejam utilizados recursos como o *e-mail, Google Drive, Dropbox*, entre outros.

Os comentários e as respostas às atividades são realizados no espaço denominado postagem de comentários, que possui funcionalidade semelhante ao fórum do *Moodle*. Sua capacidade é de no máximo 800 caracteres e não permite a inserção de imagens e anexos, somente *links*.

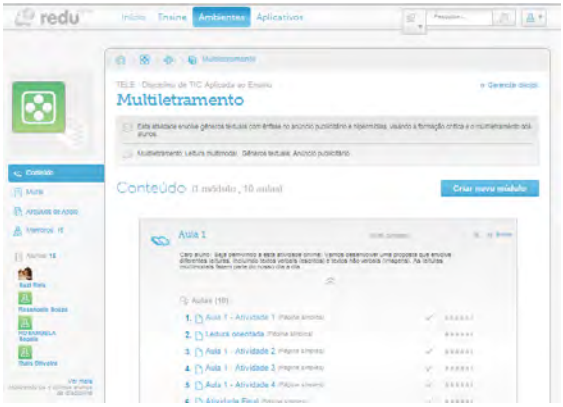
Figura 2 – Recursos de interação do REDU



O REDU, nos recursos didáticos, proporciona a organização de cursos e disciplinas em módulos sistematicamente organizados. Os conteúdos das disciplinas podem ser postados em vários formatos, por exemplo, em pdf, word, em html, entre outras, possibilitando a inserção de *links*, imagens, vídeos, materiais de apoios e exercícios pré-estruturados.

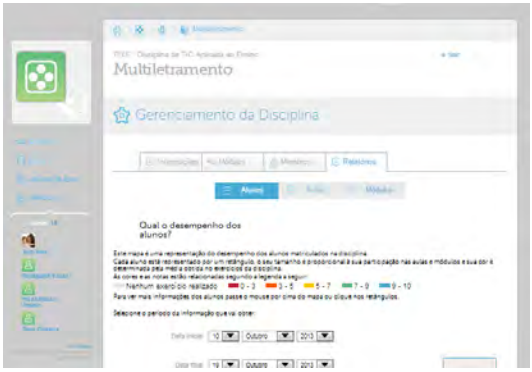
Além disso, na plataforma permite-se, também, a inserção de *hiperlinks* entre/ou nas atividades, bem como a oferta da opção de solicitação de ajuda na execução das tarefas, que poderá ser atendida pelo professor, tutor ou por qualquer participante do curso.

Figura 3 – Recursos didáticos do REDU



Como recursos de gerenciamento da disciplina, REDU permite o acompanhamento por meio da visualização dos acessos dos estudantes, assim como é possível gerar relatório de desempenho desses na execução das atividades. Possui, também, ícones que indicam quem são os participantes *online* e, ainda, o percentual de atividades realizadas por cada aluno.

Figura 4 – Recursos de gerenciamento das disciplinas no REDU



Concluindo a análise do REDU, apresentamos os recursos de personalização da plataforma, que consistem em: escolha do nome dos cursos, disciplinas e conteúdos, edição do perfil, configurações do ambiente e prazos para a realização das atividades. Possui, também, a opção de ligar e desligar luzes internas da plataforma para dar destaque às atividades. Além disso, o REDU dispõe de mecanismo de busca que auxilia na localização por palavras-chave dos conteúdos ou de cursos existentes na plataforma.

Figura 5 - Recursos de personalização do REDU

Para exemplificar atividades possíveis de serem realizadas por essa rede, na seção de discussão, apresentamos um estudo piloto que utiliza o REDU como recurso tecnológico para a elaboração de MDD.

5.2. O MDD proposto usando a tecnologia REDU

O MDD proposto foi dividido em dois módulos. O módulo *Multiletramentos* foi aplicado aos alunos do Ensino Médio e o módulo *Leitura Multimodal* foi aplicado aos professores em formação inicial.

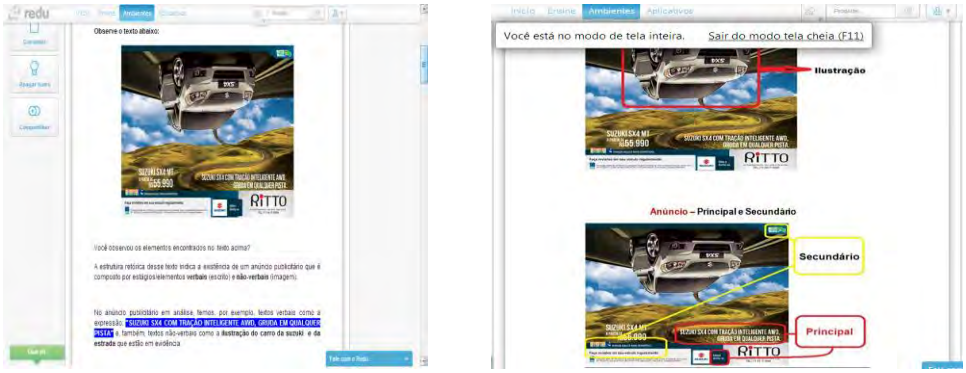
O módulo *Multiletramentos* apresenta atividades com o objetivo de analisar os conhecimentos dos alunos sobre gêneros discursivos e digitais e, as situações comunicativas que os participantes se envolvem. Nesse momento, além dos conteúdos, exploramos as funcionalidades do REDU, a partir do uso dos recursos *comentar, pedir ajuda e chat* para gerar interação e colaboração entre os participantes.

Figura 6 – Aula 1 – Atividade 1

Fonte das imagens: <http://www.free-css.com/free-css-templates/page97/old-blog#shout>; <http://beautyimages.files.wordpress.com/2012/04/lesswrinkles.jpg>; <http://mygarfield.org/?p=21658>

Além dessas atividades, propomos uma *leitura orientada do gênero anúncio publicitário* com a finalidade de apresentar uma atividade de desconstrução desse gênero, seguindo os pressupostos da análise retórica do gênero anúncio publicitário, elaborados por Motta-Roth e Hendges (2010), por meio de atividades de leitura.

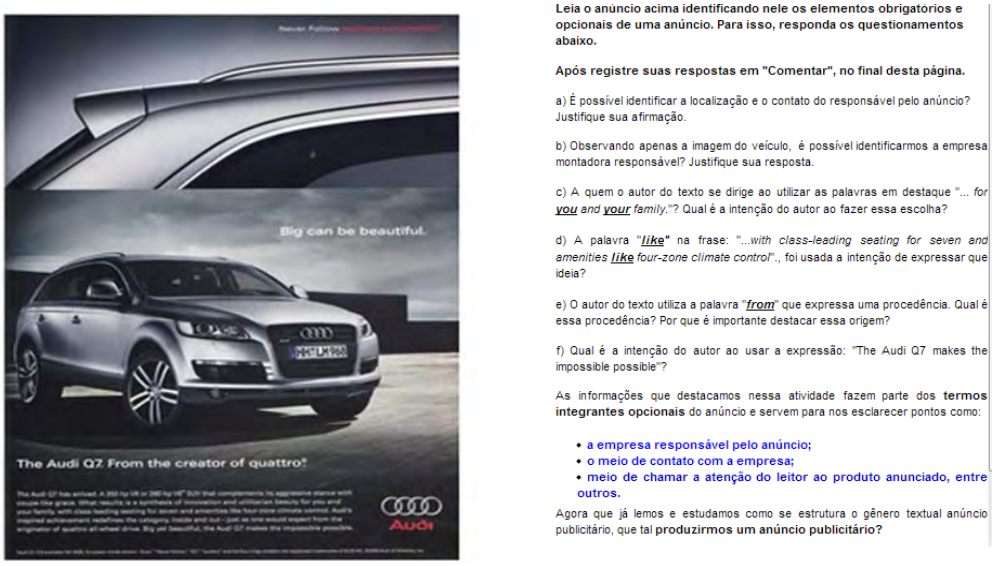
Figura 7 – Leitura Orientada



Fonte da imagem: http://www.viamidia.com.br/site/category/campanhas/page/2/

Posteriormente, os alunos praticaram os aspectos teóricos estudados na leitura orientada, ao lerem outro exemplar do mesmo gênero, estudando a língua inglesa no anúncio.

Figura 8 – Exemplar do gênero anúncio publicitário.



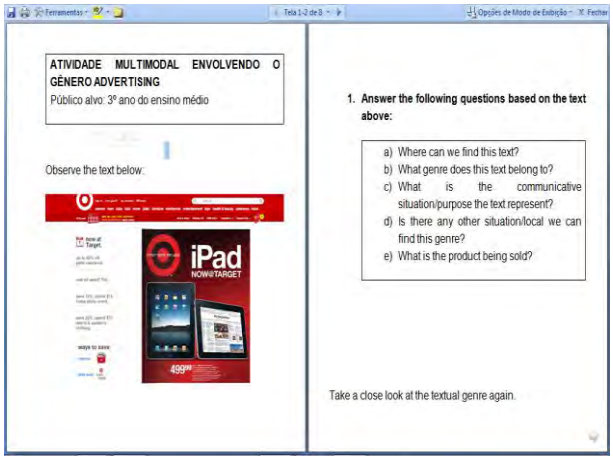
Fonte: Imagem: http://www.productioncars.com/dx5/vintage_car_ads2.php?make2=Audi

A partir de atividades de leitura multimodal, como atividade final do módulo, os alunos do ensino médio desenvolveram a produção individual de um anúncio publicitário.

Figura 9 – Atividade Final

No módulo *Leitura Multimodal*, elaborado para os professores em formação inicial do curso de Letras da UFSM, sugerimos que eles realizassem as mesmas tarefas propostas no Módulo *Multiletramentos* e, como atividade final, propusessem uma atividade utilizando o gênero anúncio publicitário, contemplando a multimodalidade.

Figura 10 – Atividade dos alunos em formação inicial



Fonte: http://www.target.com/

O referido estudo evidenciou que as atividades propostas despertaram o interesse dos alunos do IFF, embora tenham demonstraram dificuldades para a realização das tarefas, devido ao baixo nível de letramento linguístico e digital.

Além disso, esse estudo apontou que o REDU poderia possibilitar maior interação entre usuários e o conteúdo, permitindo participação mais ativa e colaborativa dos alunos, principalmente no processo de desconstrução e construção dos textos.

Por outro lado, a plataforma REDU possibilita ao professor, mesmo com letramento mínimo, propor tarefas que motivem o aluno a se inserir no contexto digital e explorar as diferentes multissemioses e multimodalidades do meio virtual.

Considerações finais

A experiência vivenciada pelos participantes na realização das atividades, tanto pelos alunos do Ensino Médio quanto pelos do ensino superior, permitiu que percebêssemos que o MDD proposto precisa ser redesenhado para os diferentes públicos envolvidos, tendo em vista o nível cultural e social desses participantes.

Isso evidencia a necessidade urgente de trabalhos mais sistêmicos, por parte dos professores no processo de desconstrução e construção de gêneros no contexto escolar, principalmente explorando as multimodalidades, as multissemioses textuais, bem como os multiletramentos que podem instigar um leitor crítico em relação aos textos disponíveis atualmente na sociedade.

Assim, percebemos a necessidade de novas testagens do REDU, fazendo uso dessa rede educacional como suporte para a elaboração de MDD, utilizando outros gêneros presentes no contexto social. Para isso, novos módulos estão sendo planejados

com o foco na análise da eficiência do material proposto, bem como para avaliar novos recursos que venham a ser disponibilizados na plataforma.

Referências

ARAÚJO, J. C. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, J. C.; COSTA, N. Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 21-34.

BEZERRA, F. A. S.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. Análise multimodal de anúncios do programa "Na Mão Certa". **Rev. Letras**, v. 20, p. 9-26, 2010.

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.

CAIADO, R. V. R. Ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escola. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 35-47.

CATTO, N. R.; HENDGES, G. R. Análise de gêneros multimodais com foco em tiras em quadrinho. **Signum - Estudos de Linguagem**, v. 13, p. 193-217, 2010.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. Ensino de produção textual hipermidiática e interativa: um estudo de caso. 2013 (Prelo).

KALANTZIS, M.; COPE, C. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). **Encyclopedia of Language and Education.** 2 ed. Springer, v. 1, 2008, 195-211 p.

KOEHLER, C.; CARVALHO, M. J. S. O público e o privado nas redes sociais: reflexões segundo Zygmunt Bauman. **Hipertextus Revista Digital**, n. 9, dez. 2012.

KOMESU, F. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004,110-119 p.

LEAL, V. P. L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 48-63.

MARTELETO, R. M. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Pesq. Bras. Ciência da Informação**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 27-46, jan./dez. 2010.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus, 2011.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros (2a Edição). In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Revista e aumentada.. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, v. 1, p. 145-163.

MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual Grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n. 2, p. 319-349, jul./dez. 2009.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Rev. Letras**, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, v. 20, n. 40, p. 43-66, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

O'BRYAN, A; HEGELHEIMER, V. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. **ReCALL**, v. 19, n. 2, p. 162-180, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REIS, S. C. O chat como um gênero privilegiado para o ensino colaborativo de língua inglesa. III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais**..., Santa Maria, v. 01, n. 01, p. 1-12, 2005.

REIS, S. C. O bate-papo educacional: um gênero potencial para práticas sociais e atividades pedagógicas a distância. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, p. 1-16, 2006.

REIS, S. C.; MOREIRA, T. M.; TURA, D. L. O uso de blogs na aprendizagem da língua inglesa: uma experiência na escola pública. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 1, p. 1-11, 2008.

REIS, S. C. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

REIS, S. C.; GOMES, A. F.; LINCK, A. J. M. Uso de podcast no ensino de língua inglesa: um estudo de caso. **Revista Escrita** (PUCRJ. Online), v. 15, p. 1-18, 2012.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. **Letramento digital e aprendizagem de língua inglesa:** explorando o recurso *podcast.* 2013 (Prelo).

ROSELL-AGUILAR, F. Podcasting for language learning: re-examining the potential. In: LOMICKA, L.; LORD, G. (Org.). **The next generation**: social networking and online collaboration in foreign language learning. 8 ed. Texas, USA: Editora CALICO, 2009. 13-34 p.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 11-31 p.

UMBELINA, V. Redes sociais: aliadas ou vilãs da educação? **Hipertextus Revista Digital**, n. 9, dez. 2012.

XAVIER, A. C **A era do hipertexto:** linguagem e tecnologias. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DE UMA ABORDAGEM DE ENSINO DE INGLÊS VIA GÊNEROS NO ENSINO MÉDIO DO CEFET-MG SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

Maria Raquel de Andrade Bambirra[1] (CEFET-MG)
Marcos Racilan[2] (CEFET-MG)
Silvana Lúcia Teixeira de Avelar[3] (CEFET-MG)

ABSTRACT: In an attempt to review the curriculum for the teaching of foreign languages at CEFET-MG, the Coordination of Foreign Languages involved the teachers in the implementation of a textual genre approach. In this new approach, students learn the main characteristics of genres with which they deal in their daily lives, the tasks focus on the production of oral and written texts, and teachers facilitate learning through objective criteria, feedback and (self-)evaluation as a recurring process. The new approach requires from teachers an enormous commitment in reviewing their beliefs if they are to realign their practices and make the necessary pedagogical changes. This paper aims to reveal the essence of the experiences of the teachers involved, to show the challenges that the initiative presents and try to provide scaffolding for them to overcome the difficulties they are facing. Thirteen teachers narrated their experiences, whose nature were mapped and analyzed using the experience benchmark of teaching English as a L2 proposed by Miccoli and Vianini (VIANINI, ongoing). The results suggest that the affective and conceptual contents of the experiences are determinant in the process experienced by teachers, and that group cohesion is the key to achieving success in the venture.

Key-words: teaching experiences, textual genre approach, high school.

1. Introdução

Este artigo pretende apresentar, sob o ponto de vista dos professores, a experiência de implantação de uma abordagem de ensino de inglês via gêneros textuais em quatro campi do CEFET-MG, distribuídos em três cidades: Belo Horizonte, Itabirito, Timóteo e Varginha. Contamos com a colaboração de vinte professores, responsáveis pelas aulas de inglês de dezoito cursos técnicos oferecidos pela instituição, ao longo de todo o ensino médio.

O artigo está organizado nos seguintes movimentos: 1º - apresentação do projeto de pesquisa e ensino que implantou a abordagem, 2º - apresentação do marco de referência de experiências de professor, para análise do *corpus* e 3º - discussão e conclusão.

[1] raquelbambirra@gmail.com
[2] marcos.racilan@gmail.com
[3] silvanaluciaavelar@gmail.com

2. Implementação de um currículo baseado em gêneros

Tudo começou quando uma colega do grupo de professores defendeu sua dissertação de mestrado a qual concluiu que a instituição precisava repensar o ensino de inglês, uma vez que, segundo alunos egressos e vozes representativas do mercado de trabalho que recebe nossos alunos, esse ensino não estava sendo suficiente para atender às demandas do mundo globalizado (TAVARES, 2010).

Diante disso, fizemos reuniões de estudo e discussão sobre a abordagem via gêneros da Escola de Sydney, por ter sido ela a única abordagem que foi, originariamente, criada para o ensino de inglês como L2. Dessas discussões desenvolvemos um estudo piloto envolvendo as turmas de 1º ano, que durou todo o ano de 2011. Com o sucesso da empreitada, decidimos estender o uso da referida abordagem às demais turmas do ensino médio a partir de 2012, promovendo a transição da tradicional abordagem comunicativa até então adotada, para a adoção do ensino comunicativo via abordagem de gêneros textuais, o que ocasiona algumas modificações significativas das práticas pedagógicas.

O novo projeto de ensino demanda o envolvimento de todo o grupo de professores, visto que investe na construção colaborativa do currículo e de sua operacionalização. Procuramos investir na afiliação de todos por meio da promoção de sua participação em todas as decisões da Coordenação de Línguas Estrangeiras relacionadas à nova abordagem, assim como lhes assegurando a autoria do projeto político pedagógico, que está sendo reescrito. Entendendo o processo como uma construção coletiva de longo prazo que funciona como uma oportunidade importante de formação continuada em serviço de nossos professores, incentivamos a participação de todos também em eventos acadêmicos, para que apresentem as suas experiências individuais.

Os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a iniciativa estão na teoria sociocultural (LANTOLF, 2000; LANTOLF, THORNE, 2007; SWAIN, KINNEAR, STEINMAN, 2011), nos conceitos de língua e de texto (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY, 1989), no conceito de gênero textual (MEURER, 2004), na perspectiva processual impressa ao ensino e à avaliação (MINAS GERAIS, 2005; BRASIL, 2006), na multimodalidade (KRESS, 2010), no desenvolvimento dos multiletramentos (KALANTZIS, COPE, 2012), no desenvolvimento de autonomia (USHIODA, 2003, 2007), de motivação (DÖRNYEI, 2001, 2005; DÖRNYEI, USHIODA, 2011) e na negociação de identidade (MURPHEY, JIN, LI-CHI, 2005; USHIODA, DÖRNYEI,

2009; MURRAY, GAO, LAMB, 2011), bem como na teoria da atividade (ENGESTRÖM, MIETTINEN, PUNAMÄKI, 1999).

Nessa perspectiva, o ensino foca o desenvolvimento de tarefas, em grupo ou individuais, voltadas para a mobilização das competências dos estudantes, o respeito às diferenças e necessidades individuais, a valorização do estudo e do senso de responsabilidade. Nesse contexto, o aluno é o principal agente da própria aprendizagem e o professor um facilitador, um par mais competente que dá *feedback* privilegiado e que orienta o grupo a também dar *feedback* dos trabalhos dos colegas, segundo critérios objetivos avençados de antemão. Há integração das habilidades comunicativas na produção de gêneros orais e escritos, utilização de várias fontes autênticas de insumo linguístico por parte de professores e estudantes e grande uso de ferramentas digitais.

Segundo Meurer (2004), gêneros textuais são "ações semióticas caracterizadas por uma função social e por uma organização retórica mais ou menos típica, realizadas através da linguagem, em contextos de práticas sociais recorrentes". Tendo isso em mente, um currículo baseado em gêneros foi definido pela equipe de professores para o ensino médio do CEFET-MG (QUADRO 1). Ele está orientado para a conscientização e produção de gêneros textuais orais e escritos mais recorrentes na vida diária dos estudantes, os quais fundamentam a definição dos conteúdos linguísticos a serem trabalhados, sempre em função das necessidades desses estudantes.

QUADRO 1 - Estrutura curricular do ensino médio do CEFET-MG

	1º ano	**2º ano**	**3º ano**
1º bim.	**Pôster e paródia** *Quiz*, lista, letra de música	**Crítica de filme e reconto de filme** *Website*, *blooper report*	**Tutorial e sustentação oral** Instrução, ensaio
2º bim.	**Perfil pessoal e entrevista** Questionário, formulário	**Resumo esquemático e relato de experiência** Artigo, *timeline*, quadro	***Post* de aconselhamento e *podcast*** Receita, comentário
3º bim.	**Informativo e testemunho** Notícia, anúncio, jornal	**Apresentação em *slides* e entrevista formal** *Podcasts* e *scripts* de entrevistas formais, tutoriais de PowerPoint	**Charge/*slogan* e entrevista informal** Quadrinhos, *headlines*, programas e *scrips* de entrevista
4º bim.	***Comic strip* e fala guiada**	***Blog post* e apresentação oral** Resenha, *blog*	**Propaganda impressa e debate**

	Legenda, charge, quadrinhos		Arguição, anúncios, classificados

As provas orais e escritas formais foram eliminadas e substituídas pela produção de gêneros. Ao final de cada bimestre, os estudantes precisam entregar duas produções - uma oral e outra escrita -, que chamamos de gêneros **norteadores** (em negrito no Quadro 1). Durante os bimestres, os professores praticam características dos gêneros norteadores por meio da recepção e produção de exemplares dos gêneros norteadores e de gêneros **facilitadores** (sem negrito no Quadro 1). Os facilitadores são aqueles que apresentam algumas características comuns aos gêneros norteadores e, portanto, servem para evidenciar as várias possibilidades daqueles gêneros.

Os trabalhos de ensino dos gêneros norteadores acontecem de maneira contextual e processual, quando os estudantes são levados a reeditar seus trabalhos várias vezes, em função do *feedback* que recebem dos colegas e dos professores ao longo do bimestre, conforme recomenda a Proposta Curricular para o ensino de Línguas Estrangeiras de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005). A avaliação assumiu, então, um caráter essencialmente processual.

O sistema de avaliação em vigor promove a construção colaborativa, é realizado com base em critérios objetivos pré-estabelecidos, permite a reescrita e, por isso, é um importante instrumento de aprendizagem. Acreditamos que ele também favorece o desenvolvimento de autonomia pela prática recorrente da autoavaliação que viabiliza.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CEFET-MG

CURSO: | TURNO: | TURMA:

ALUNOS(AS): | DATA: / /

VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Paródia

	Critérios de Avaliação	Sim	Não	Parcial-mente
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)				
Layout (como)				
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)				
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)				

OBSERVAÇÕES:

FIGURA 1 - Matriz de elaboração das *checklists* dos gêneros norteadores

Os critérios objetivos foram pré-definidos pela equipe de professores e encontram-se compilados em vários *checklists*, apresentados aos estudantes a cada início de bimestre e retomados ao longo do processo de produção dos gêneros norteadores. A Figura 1 mostra a estrutura de organização do conteúdo dos *checklists* dos gêneros norteadores.

Além deste *checklist*, para fins de oferta de *feedback* objetivo da produção escrita, utilizamos também códigos de correção para aspectos léxico-gramaticais, conforme Quadro 2.

QUADRO 2 - Códigos de correção para aspectos léxico-gramaticais

Symbol	Type of Error	Example
Sp	wrong spelling	*Joe's a responsable boy.* *I love brazilian food.*
Wo	wrong word order	*I always am late.* *You haven't seen yet London.*
P	wrong punctuation	*Sean, starts work today.* *Look out?*
Ww	wrong word	*It's a loss of time.* *The weather is warmer as last week.*
Bw/e	there is a better word or expression	*I have 26 years.* *She always goes out of her house early.*

Wf	wrong form	*They <u>was</u> late.* *London is the <u>bigger</u> city in the UK.* *He <u>haves</u> three brothers and just one sister.*
Wt	wrong verb tense	*I <u>am studying</u> English for 10 years.* *In the last few weeks, I <u>didn't have</u> much fun.*
✓	something is missing	*She is ✓dentist.* *I go to school ✓foot.*
#	quantity	*Mary has many <u>book</u>.* *The sun shines here every <u>days</u>.*
x	not necessary	*You must <u>to</u> study harder.* *John came in and <u>he</u> sat down.*
//	rupture	(no connection between ideas)
??	unclear meaning	(not possible to understand the line of thought)
⁀	join up the ideas	(no need for a new sentence)
[ ]	rewrite	(this part needs to be re-arranged or reworded)
C	cohesion	(difficult to determine what a word refers to)
§	paragraph	(new paragraph needed)

Dada a grande importância que o livro didático tem para os professores e estudantes de línguas estrangeiras, decidimos pela adoção de um material voltado para o ensino de inglês com base em gêneros textuais - o PRIME[4], integrante do acervo oferecido pelo PNLD às escolas públicas. O material é fonte de tarefas e exercícios facilitadores e organiza os eixos temáticos e os tipos textuais.

Além da construção de todo esse projeto de ensino, a equipe de professores da Coordenação de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG está empenhada em reescrever o Projeto Político Pedagógico das Línguas Estrangeiras da instituição e participa atualmente do grupo de pesquisa registrado no CNPq sob o título: Multiletramentos em Língua Estrangeira, para se aprofundar nos estudos sobre a abordagem de ensino abraçada.

3. As 'experiências' enquanto unidades de análise

Uma contribuição relevante do trabalho de Miccoli (1997-2012) é a de que as experiências de professores e alunos podem e devem ser investigadas para evidenciar a

[4] Editado pela MacMillan, o material é de autoria das professoras Reinildes Dias (UFMG), Leina Jucá (UFOP) e Raquel Faria (UFLA). De 2013 em diante, ele será publicado com o título HIGH UP.

natureza do ensino e da aprendizagem empreendidas, bem como o contexto em que essas experiências acontecem.

Segundo Miccoli (2010), a experiência compreende um

> processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivencias relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam (...). Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia. (p.31-32)

Como cada pesquisa com foco na experiência registra um conjunto de experiências único e historicamente situado, cada uma tem o potencial de gerar um marco de referências das experiências envolvidas, que pode funcionar como um suporte para a tessitura das análises realizadas. Ou seja, cada pesquisador faz ajustes no marco de referência original (Miccoli, 2010) em função da teorização por ele abraçada e dos objetivos específicos de sua pesquisa.

No caso deste artigo, usamos o marco de referência de experiências do professor, portanto experiências de ensino, proposto por Miccoli e Vianini (VIANINI, em andamento), consubstanciado no Quadro 3. É importante salientarmos que as experiências que emergem do discurso dos professores compõem um todo orgânico, sistêmico, ou seja, independentemente de sua natureza, acontecem ao mesmo tempo, durante todo o processo de ensino, compondo o contexto da sala de aula em questão, a partir do ponto de vista do fazer do professor. Para fins de análise, elas são divididas didaticamente em experiências diretas - que acontecem em sala de aula -, e em experiências indiretas - que geralmente ocorrem fora do ambiente da sala de aula, mas que influenciam diretamente o fazer do professor em sala.

QUADRO 3 - Marco de referência de experiências do professor

<table>
<tr><td rowspan="3">EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

Framework adaptado por Miccoli e Vianini (VIANINI, em andamento)</td><td>EXPERIÊNCIAS INDIRETAS</td></tr>
<tr><td>Experiências Contextuais</td></tr>
<tr><td>Con. 1. Experiências extrainstitucionais
Con. 2. Experiências institucionais
Con. 3. Constituição da turma
Con. 4. Experiências do tempo
Con. 5. Experiências relativas à língua estrangeira
Con. 6. Interação e relações interpessoais externas à sala de aula
Con. 7. Experiências decorrentes da pesquisa</td></tr>
<tr><td>EXPERIÊNCIAS DIRETAS</td><td></td></tr>
<tr><td>Experiências de Ensino</td><td>Experiências Pessoais</td></tr>
</table>

Ens. 1. Experiências com procedimentos de ensino de inglês em sala de aula Ens. 2. Experiências relacionadas a material didático Ens. 3. Experiências relacionadas a novas tecnologias Ens. 4. Avaliação do ensino e da aprendizagem Ens. 5. Estratégias de ensino	Pes. 1. Experiências por nível socioeconômico Pes. 2. Experiências anteriores Pes. 3. Experiências atuais Pes. 4. Experiências de identidade e autoestima Pes. 5. Experiências de reflexão Pes. 6. Ressignificação de experiências
Experiências Sociais	**Experiências Conceptuais**
Soc. 1. Experiências enquanto professor Soc. 2. Perfil do estudante /turma de estudantes de Língua Inglesa Soc. 3. Experiências na interação com estudantes/turma Soc. 4. Estratégias sociais	Cpt. 1. Sobre o ensino de LI na escola regular Cpt. 2. Sobre a aprendizagem de LI na escola regular Cpt. 3. Sobre o papel do estudante Cpt. 4. Sobre o papel do professor Cpt. 5. Ressignificação de concepções Cpt. 6. Sobre o próprio conhecimento, a própria capacidade/competência profissional Cpt. 7. Sobre o próprio status enquanto professor
Experiências Afetivas	**Experiências Futuras**
Afe. 1. Experiências de motivação, interesse e esforço Afe. 2. Experiências de sentimento Afe. 3. Estratégias afetivas	Fut. 1. Intenções Fut. 2. Vontades Fut. 3. Necessidades Fut. 4. Vislumbres

4. Metodologia

O *corpus* deste trabalho foi coletado no CEFET-MG, no 1º semestre de 2013. Os professores foram convidados a narrar a sua experiência com o uso da abordagem via gêneros e do material didático, adotados em 2012. Dos vinte professores envolvidos, treze entregaram sua narrativa escrita.

Neste artigo, propomos, primeiramente, a realização de uma análise quantitativa para mapear a natureza das experiências de ensino que emergiram das narrativas dos professores. Em um segundo momento, fazemos uma análise qualitativa, para evidenciar, os principais ganhos que tivemos com a adoção da abordagem via gêneros, bem como as principais dificuldades que precisam ser enfrentadas pelo grupo para o bom andamento dos trabalhos, de agora em diante.

5. Análise dos Dados

5.1. Análise quantitativa

Uma vez categorizadas todas as experiências encontradas nas narrativas, segundo Quadro 3, verificamos que elas perfazem um total de 672 e emergem no discurso dos professores na proporção evidenciada pelo Gráfico 1.

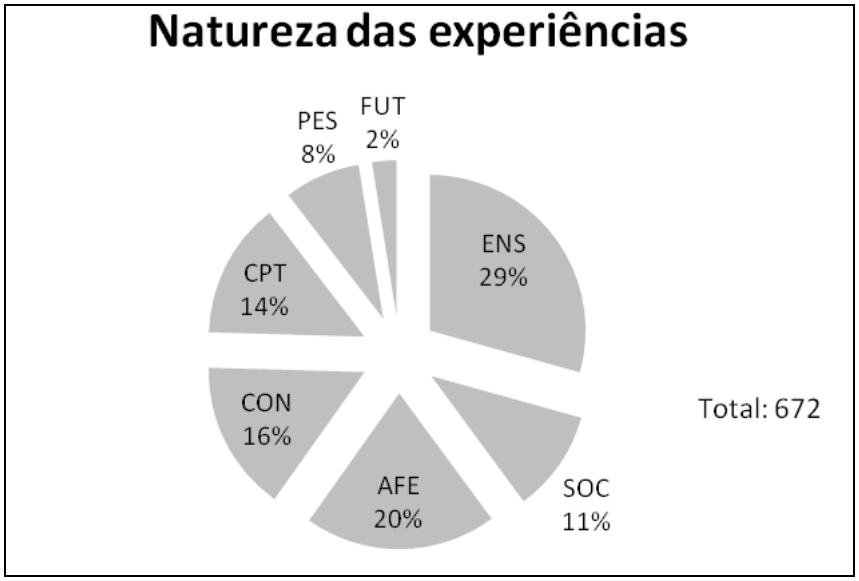


GRÁFICO 1 - Mapeamento da natureza das experiências narradas pelos professores

No Quadro 3, encontram-se sublinhadas as experiências mais frequentes em cada categoria: ensino, sociais, afetivas, contextuais, conceptuais, pessoais e futuras.

Como era de se esperar, em função da orientação dada para a escrita das narrativas - falar sobre o uso da nova abordagem e do material didático adotado, as experiências de ensino (Ens) tiveram maior incidência. Temos também uma considerável incidência de experiências afetivas, o que evidencia que, assim como a aprendizagem (MICCOLI, 1997; ARAGÃO, 2007; BAMBIRRA, 2009; FERREIRA, 2012), o ensino (MICCOLI, 2007; COELHO, 2011 e ZOLNIER, 2011) também é permeado pela emoção. As pesquisas aqui mencionadas também tomaram as experiências como objeto de análise.

5.2. Análise qualitativa

Pela análise qualitativa, podemos dividir o conteúdo das narrativas em: principais ganhos e dificuldades encontradas.

No que se refere aos principais ganhos, os professores apontam: (1) o sucesso da abordagem (12 em 13 professores), (2) a intensificação do trabalho em equipe por

professores e estudantes (9 em 13 professores) e (3) o desenvolvimento do nível de letramento digital, também de professores e estudantes (5 em 13 professores).

O sucesso da abordagem é descrito com base na qualidade das produções orais e escritas. Em suas palavras temos que:

> P1 - *A abordagem norteada por gêneros redimensiona o ensino de LE de forma tão significativa e enriquecedora que ouso dizer que o que temos feito em sala de aula provavelmente estará beneficiando a formação do aprendiz inclusive no trato com sua própria língua materna.*
>
> P3 - *As atividades selecionadas punham em prática a perspectiva interacional. Os gêneros abordados permitiram que as atividades desenvolvidas na sala de aula e fora dela propiciassem o envolvimento dos alunos nas produções oral e escrita requeridas durante o processo. (...) Alunos que gostam e necessitam de atividades mais práticas relataram pela primeira vez ter prazer em ter aulas de inglês.*
>
> P13 - *O ponto mais positivo que vejo nessa abordagem é que ela permite adequar o conteúdo estudado aos interesses do aluno aumentando a sua motivação e autonomia.*
>
> P7 - *As aulas têm sido bastante motivadoras tanto para os alunos quanto para mim, no papel de facilitador do processo de aprendizagem. (...) Acredito que essa nova abordagem pode contribuir para que a escola rompa os muros do saber tradicional e o transforme em prática social significativa para os alunos.*
>
> P11 - *Pela primeira vez, sinto que ensinar inglês em uma escola pública tem uma finalidade e um caminho planejado para alcançar essa finalidade. Posso dizer que hoje estou conseguindo desempenhar melhor minha função e não ensinar a língua pela língua, mas seu uso em um contexto social e cultural, visando à formação dos alunos do ensino médio, de acordo com as leis que regem a educação brasileira.*
>
> P12 - *A abordagem de gêneros funciona muito bem com as turmas de PROEJA. A escrita como processo funciona realmente e tenho visto o desenvolvimento desses alunos que chegaram com pouco conhecimento e estão produzindo textos muito bons.*
>
> P13 - *A minha experiência com o uso da abordagem de ensino via gêneros textuais foi <u>muito positiva</u>.* (grifos do professor)

Já a intensificação do trabalho em equipe por professores e estudantes está impresso da seguinte forma nas narrativas:

> P1 - *Mas as dificuldades podem ser minimizadas se o grupo docente estiver coeso, comprometido em sair da zona de conforto, e reciclar a bagagem de experiências já vividas e manter um questionamento constante. Acho que a decisão da equipe pedagógica por uma abordagem a partir dos gêneros dá possibilidades reais para que cada professor seja um professor-pesquisador.*
>
> P3 - *Realço a importância do trabalho em equipe, pois as dificuldades que temos podem ser compartilhadas e solucionadas através da experiência de outro colega e vice-versa.*
>
> P4 - *Tenho algumas certezas e inúmeras incertezas, mas confio na equipe, na vontade que temos de superar as dificuldades e fazer o melhor para os alunos, na vontade que temos (eu tenho) de fazer do Cefet a melhor escola de Belo Horizonte.*
>
> P7 - *Tem sido visível um certo grau de autonomia e um alto nível de interação por parte dos alunos em sala de aula.*

> P10 - *Com o passar do tempo, vi que minhas inseguranças eram as mesmas dos outros professores e nós discutíamos muito a respeito de como estávamos usando o material, do comportamento dos alunos e o que estava dando certo ou não. (...) Porém o projeto escrito que eles fizeram comigo foi ótimo. Os trabalhos foram bem feitos, foi um trabalho realmente em grupo.*
>
> P11 - *Há uma facilidade maior para conviver com a heterogeneidade em sala de aula e, com isso, a interação entre os alunos e seus conhecimentos torna-se parte enriquecedora do processo de ensino e aprendizagem e um participante do processo ajuda o outro. (...) Há também uma proximidade maior entre alunos e professor durante o processo de produção e uma valorização de ambos os papéis, pois, na elaboração e reelaboração dos gêneros, os alunos percebem seu desenvolvimento e também o comprometimento do professor com relação à sua aprendizagem. (...) Acredito que iremos melhorar ainda mais nossa prática em 2013, pois está ocorrendo uma reflexão teórica e prática conjunta.*

Por fim, o desenvolvimento do nível de letramento digital de professores e estudantes está evidenciado por excertos como:

> P3 - *O uso da tecnologia digital, torna o ensino de língua mais dinâmico e motivante para os alunos. (...) Alunos desenvolveram seu letramento digital. No principio os blogs tinham apenas um gerenciador. Ao se sentirem sobrecarregados, os responsáveis passaram a exigir que todos os colegas se responsabilizassem pelas postagens de seus vídeos. A produção técnica dos vídeos cresceu consideravelmente.*
>
> P4 - *No entanto, eles reconhecem que estão desenvolvendo o nível de letramento digital. Estão aprendendo a pesquisar, selecionar, fazer download e upload, compactar arquivos, fazer vídeos e editá-los - inclusive colocando legenda, entre outras coisas.*
>
> P7 - *Até mesmo o uso de smartphones e tablets (com acesso à internet), nem sempre aceito por muitos professores durante o período de aula, tem sido extremamente importante para que a aula possa ser conduzida e os objetivos alcançados.*

No que se refere às dificuldades encontradas, temos a resistência de uma professora e de alguns alunos (9 relatos), uma certa insegurança por parte de alguns professores (3 relatos), a crença de alguns professores e estudantes de que o foco do ensino deveria recair sobre as habilidades orais (3 relatos), a crença de professores e estudantes de que o ensino de gramática e vocabulário são essenciais (3 relatos), a crença de professores de que o ensino deve ser centrado na figura do professor (3 relatos), a crença de professores e estudantes da avaliação como um produto (5 relatos) e a consequente dificuldade de operacionalizar a avaliação processual (6 relatos).

Apesar de as experiências relativas às crenças dos professores (exp. conceptuais) perfazerem apenas 14% do total das experiências narradas (GRÁFICO 1), ou seja, em termos quantitativos elas não têm tanta relevância, em termos qualitativos, elas ganham importância fundamental para este trabalho porque são perniciosas à utilização da

abordagem adotada. Se não forem prontamente confrontadas, elas podem comprometer todo o esforço despendido até o momento pela equipe de professores.

O excerto que melhor ilustra a resistência de uma professora da equipe é o de que

> P2 - *Os/As alunos/as de 2º e 3º ano, turmas com que trabalhei neste ano letivo, como já era de se esperar, resistiram inicialmente à mudança, mas acredito que minha experiência como professora ajudou-me a convencê-los a dar uma chance à novidade. Ficou claro, desde o início, que a preocupação dos alunos/as era com a maior dedicação – de tempo, inclusive - exigida na elaboração das atividades avaliativas propostas pela nova abordagem. Devo dizer que eu compartilhava essa preocupação com eles/as, considerando o "trabalho" que daria – na verdade, deu! - analisar/avaliar suas produções*.

Já relatos que evidenciam resistência à abordagem por parte de estudantes temos:

> P6 - *Na concepção dos alunos, fazer provas de inglês é mais fácil e dá menos trabalho do que elaborar um texto socialmente funcional. Exige mais e faz pensar.*

Um relato que ilustra bem a insegurança de alguns professores é:

> P2 - *Achei da máxima importância que os/as alunos/as trouxessem o PRIME em todas as aulas, já que eu também não estava acostumada com a nova abordagem à qual ele daria suporte.*

A crença de que o foco do ensino deveria recair sobre as habilidades orais está representada por excertos do tipo:

> P4 - *Às vezes alguns alunos, que pouco ou nada sabiam de inglês, chegam perto de mim e dizem o quanto aprenderam, o quanto tiveram que 'se virar' para dar conta dos trabalhos. Em outros momentos, alunos me dizem que esperavam mais da aula de inglês no CEFET, esperavam aprender muito mais, desenvolver mais a fala, o que me deixa muito frustrada.*

A crença de que o ensino de gramática e vocabulário é essencial, pode ser inferida de trechos de narrativas como o que se segue:

> P4 - *Os alunos sentiram que focar unicamente no gênero, sem trabalhar mais profundamente os pontos gramaticais e o vocabulário não lhes davam a sensação de aprendizagem. Pensei e penso ainda muito sobre isso. Não tenho posição claramente definida sobre a questão, passo do entusiasmo ao sentimento de que nada estou ensinando. Sei perfeitamente que o ensino bancário está fora de moda, que o papel do professor na sociedade da tecnologia vai muito além de simplesmente passar conteúdo. O professor de hoje deve procurar desenvolver as potencialidades dos alunos, desenvolver a autonomia e, principalmente, levar o aluno a 'aprender a aprender'.*

A crença de que o ensino deve ser centrado na figura do professor emerge da seguinte forma:

> P3 - *Creio que meus maiores anseios ainda estão embasados na crença do poder do professor. Afinal eleva o ego pensar que somos donos do conhecimento, que ensinamos.*

> P11 - *Não consegui que as fases de reelaboração dos gêneros fossem muito colaborativas em sala de aula. Na verdade, acho que, nesse ponto, o processo ainda continua centrado no professor.*

Por fim, a crença na avaliação como produto e a dificuldade em operacionalizar a avaliação processual proposta fica evidenciada em:

> P3 - *Em relação ao processo de avaliação tive muita dificuldade para distribuir as notas. Passei por duas fases distintas: na primeira tinha dificuldade com a avaliação processual e não consegui realizá-la. A crença na avaliação do produto ainda predominava. Aliás, acho que realmente só comecei a interagir com a avaliação processual na fase pós-piloto, quando realmente percebi que a avaliação deveria ocorrer durante todo o processo. Mas como fazê-lo?*
>
> P4 - *Outra grande dificuldade está na correção processual dos trabalhos. Acho que ainda não peguei o ritmo ou não sei como fazer. O que posso dizer é que toma um tempo enorme da aula e, justamente por falta desse tempo, acabo trabalhando muito em casa, apontando os erros para que sejam refeitos.*
>
> P12 - *Espero que cheguemos a uma discussão de uma melhor forma para a correção das produções dos alunos, amenizando o nosso trabalho que tem sido árduo.*

Pelos excertos apresentados, percebe-se a maturidade profissional com que os professores explicam ou justificam suas crenças. Fica a certeza de que, em sua maioria, são profissionais reflexivos que só precisam realinhar suas concepções. Acreditamos que a coesão do grupo, a confiança entre os membros e a vontade de acertar serão decisivos de agora em diante para que vençamos nossas dificuldades e continuemos a realizar um trabalho diferenciado e de grande qualidade.

6. Conclusão

Muito embora tenhamos uma excelente equipe de professores, fica claro que, depois de um ano de uso amplo da abordagem, chegou o momento de levarmos para as nossas reuniões as inseguranças, as dúvidas, bem como as crenças perniciosas ao uso da abordagem proposta, aqui evidenciadas. Entendemos que é no grupo que elas serão confrontadas e ressignificadas.

Parece fundamental também que conversemos sobre estratégias que ajudem os professores a administrarem o processo de avaliação processual. Como essa é uma novidade para a maioria deles, vale um investimento extra em estudo e troca de experiências.

Acreditamos também que outras ações devem ser realizadas para continuidade dos trabalhos. A primeira seria ajustar a escolha dos gêneros trabalhados por bimestre para que o gênero oral e o gênero escrito tenham uma maior afinidade, ou melhor, que façam

parte de um mesmo evento comunicativo, na medida do possível, como por exemplo, elaborar uma apresentação oral (gênero escrito) e apresentá-la (gênero oral). Assim, poderemos ter mais tempo para trabalhar as características de cada gênero, bem como imprimir nos trabalhos um senso ainda maior de coerência e de naturalidade no uso da língua.

Por fim, a outra ação é investir na coesão do grupo. Sabemos que precisamos da colaboração e do empenho de todos. Embora o grupo já esteja trabalhando bem e de forma colaborativa, entendemos que esse é o principal alicerce para o sucesso dos trabalhos e não podemos perdê-lo.

Referências

ARAGÃO, R. *São as histórias que nos dizem mais*: emoção, reflexão e ação em sala de aula. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade*: uma experiência reflexiva. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, v. 1, p.87-124, 2006.

COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada*: um estudo de caso. 2011. 160 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DÖRNYEI, Z. Motivation to learn a foreign/second language. In: *Teaching and researching motivation.* Harlow: Longman, 2001.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner:* individual differences in second language acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2005.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. What is motivation? In: *Teaching and researching motivation*. 2. ed. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2011. p. 1-88.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FERREIRA, D. E. D. Experiências de aprendizagem no contexto on-line: Narrativas de estudantes do Projeto Ingrede. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as a social semiotic:* the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Language, context and text:* aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. *Multimodality*: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S.L. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Explaining Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 201-24.

MEURER, J. L. *Questões de gênero e discurso na contemporaneidade*, 11 de outubro de 2004, VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, PUC-SP. Notas de plenária.

MICCOLI, L.S. *Learning English as a foreign language in Brazil*: a joint investigation of learning experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences. 1997. 279 f. Dissertation (Doctoral) – Graduate Department of Education, University of Toronto, 1997.

MICCOLI, L.S. Por um novo tratamento da 'experiência' na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. *Crop (FFLCH/USP),* v. 12, p. 263-83, 2007.

MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades.* Campinas: Pontes Editores, 2010.

MINAS GERAIS. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005.

MURPHEY, T.; JIN, C.; LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Org.). *Learners' stories:* difference and diversity in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 83-100.

MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Ed.). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural theory in second language education*: an introduction through narratives. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

TAVARES, E. *A empregabilidade na era digital*: um estudo de caso. 2010. 116p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade de São Paulo, 2010.

USHIODA, E. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. *Learner autonomy in the foreign language classroom*: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003. p. 90-102.

USHIODA, E. Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: BENSON, P. (Ed.). *Learner autonomy 8*: insider perspectives on autonomy in language learning and teaching. Dublin: Authentik, 2007. p. 5-24.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation, language Identities and the L2 self: a theoretical overview. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. p. 1-8.

VIANINI, C. Experiências: via de acesso à agência do professor e à complexidade do ensino. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. (em andamento)

ZOLNIER, M. C. A. P. *Transformações identitárias*: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Resumo

Na tentativa de implantar um currículo para o ensino de línguas estrangeiras, coerente com a concepção de que os gêneros textuais são instâncias de contextualização da língua, cujo foco esteja na exploração das marcas dos principais gêneros textuais com os quais os estudantes lidam em seu dia a dia, a Coordenação de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG, após promover um estudo piloto com duração de um ano envolvendo duas turmas de 1º ano do ensino médio, decidiu reescrever seu projeto político pedagógico para os cursos de nível médio e, a partir do 1º semestre letivo de 2012, estendeu o uso da abordagem via gêneros textuais para o ensino de inglês a todas as 17 turmas de ensino técnico médio da instituição. Para tanto, adotou-se um material didático específico e os professores passaram a se reunir sistematicamente para criar instrumentos que mapeiem as principais características linguísticas e retóricas dos gêneros textuais escolhidos, com o objetivo de orientar a produção textual oral e escrita dos estudantes e fornecer, ao mesmo tempo, critérios objetivos para a sua avaliação. Apesar do grande comprometimento dos professores, a mudança pedagógica exige que eles realinhem suas práticas e que ajudem os estudantes a reaprenderem a aprender. Este trabalho pretende desvelar a essência das experiências vivenciadas pelos participantes, para mostrar os desafios que a iniciativa apresenta e tentar fornecer andaimes para que eles superem as dificuldades ora enfrentadas. Treze professores narraram a sua experiência, cuja natureza foi mapeada e analisada por meio do marco de referência de experiências de ensino de inglês como L2 proposto por Vianini & Miccoli (2012). Parece possível afirmar que os conteúdos afetivos e conceptuais são determinantes no processo vivenciado pelos professores e que a coesão do grupo é o elemento chave para obtenção de sucesso na empreitada.

Palavras-chave: experiências de ensino, abordagem via gêneros, ensino médio

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A PRODUÇÃO DE UM JORNAL ELETRÔNICO

Marlene Ribeiro da Silva Graciano (IFG-PUC-SP)

Introdução

Este artigo relata a pesquisa que vem sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Itumbiara, cujo objetivo geral é desenvolver a formação contínua de professores das diferentes áreas para discutir o trabalho desenvolvido com a leitura e escrita na Atividade Social de produção de um jornal eletrônico.

A pesquisa partiu da necessidade atual de formação continuada de professores para re-pensar o ensino-aprendizagem da leitura e escrita e as exigências dos novos contextos e suportes digitais, que apontam para a necessidade do leitor saber como utilizar essas capacidades de acordo com a função social que lhes é atribuída e o contexto sócio-histórico-cultural da situação de comunicação.

O trabalho com a leitura e escrita de acordo com as exigências dos novos contextos e suportes digitais tem despertado a atenção de pesquisadores da linguagem como Ezequiel Theodoro da Silva (Coord, (2003), Jane Kenway (2001), Sérgio Roberto Costa (2005), Carla Viana Coscarelli (2003), Magda Soares (2002) e Roxane Rojo (1998, 2009) que apontam as mudanças no ato de ler e escrever de acordo com o suporte e , com isso, a necessidade de novas formas de letramento(s). Nessa direção, Schneuwly e Dolz (2010), salientam a necessidade do leitor saber como utilizar essas capacidades organizativas de acordo com a função social, que lhes é atribuída e o contexto sócio-histórico-cultural da situação de comunicação. As capacidades organizativas são necessárias e desenvolvidas no processo de leitura e escrita que é o foco da formação de professores pretendida por esta pesquisa.

Reconhecendo a relevância desses estudos no campo da Linguagem, constata-se a necessidade de formação de professores para desenvolver praticas de leitura e escrita, considerando as especificidades desses novos suportes. Essa pesquisa espera contribuir com a produção de conhecimentos sobre a formação de professores para a utilização de novas metodologias nas atividades de leitura e escrita em diferentes suportes, ao propor a vivência de práticas significativas, que trabalham com o real na leitura e produção de gêneros da esfera jornalística para a composição de um jornal eletrônico produzido pelos alunos.

Com este intuito buscou criar contextos de zpds para que os professores re-significassem sua compreensão do processo de leitura e escrita em suas práticas didáticas e, no desenvolvimento das atividades com os alunos, compreender o domínio da leitura e escrita desenvolvido por eles e as transformações inseridas no processo de leitura e escrita como instrumento de ensino-aprendizagem na constituição de leitores e produtores de textos.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida sob o viés do paradigma crítico por buscar a reflexão e transformação dos sujeitos participantes. Situa-se no contexto da Lingüística Aplicada por entender o estudo da linguagem de forma situada, de língua em uso, capaz de transformar e re-significar as atividades de leitura e escrita dos professores, alunos e pesquisadora do Instituto Federal de Goiás- câmpus Itumbiara, propiciando-lhes espaços colaborativos para compartilharem sentidos e significados e, na compreensão coletiva das contradições, a possibilidade de "tornarem-se" leitores críticos e multissemióticos.

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção crítico-colaborativa porque visa transformar a situação de encapsulamento do conhecimento (ENGESTRÖM, 2002) e as dificuldades com o ensino aprendizagem da leitura e escrita encontradas na escola. Também por ter sua base na argumentação e colaboração crítica (VYGOTSKY (1930/1934), ENGESTRÖM (2009); LIBERALI (2004,2010); MAGALHÃES (2004,2009)) e por ter como objetivo construir colaborativamente novas práticas de ensino da leitura e escrita, permitindo aos professores refletir sobre suas práticas pedagógicas criando espaços de *zpd,* momento/movimento em que se estabelece a contradição e, através da colaboração mediada pela argumentação, buscar o movimento para a reconstrução e transformação: tornar-se professor atualizado com os novos suportes de leitura e escrita. Fundamenta-se na Teoria Sócio-histórico-cultural porque ela permite traçar um panorama das ações, compreendê-las na interação com o contexto e com o sistema de Atividade e também perceber o movimento de transformação dos sujeitos nas atividades de leitura e escrita como processo.

Essa colaboração crítica mediada pela argumentação é uma forma de intervenção formativa, uma ferramenta de mediação cultural, um meio auxiliar externo. Segundo Engeström (2011) a intervenção formativa constitui-se numa metodologia de pesquisa em que os sujeitos enfrentam um objeto que representa uma contradição e como resultado, tensão. A Teoria da Atividade vê o objeto como "o fator fundamental que dá sentido durável, propósito e identidade a uma atividade". Num sistema de atividade as contradições internas fragmentam a consciência do objeto pretendido. Esse fato gera uma fonte de mudança e desenvolvimento. A metodologia de intervenção formativa aproveita a energia das contradições para orientar a redescoberta e a expansividade do objeto da atividade.

No caso dessa pesquisa o objeto pretendido é a formação de professores para a prática dos letramentos, os multiletramentos, que geram tensão ao confrontar práticas tradicionais com as exigências de novas práticas de leitura e escrita adequadas aos novos suportes digitais e situadas na sua atividade vital, em ações diárias do trabalho com a produção de gêneros comuns à esfera jornalística, expandidos, incorporados e contextualizados na atividade da vida significativa dos participantes, com a produção e circulação de um jornal eletrônico que retrate os interesses, problemas e expectativas da vida cotidiana dos integrantes do IFG em Itumbiara

Essa pesquisa de intervenção formativa colaborativa e crítica está sendo desenvolvida em duas etapas: para retratar a realidade encontrada, inicialmente foram coletados sentidos e significados sobre a prática da leitura e escrita no processo ensino aprendizagem das diversas disciplinas através de entrevistas semi-estruturadas, gravação em vídeo de uma aula dos professores sujeitos da pesquisa.

Com base nos dados coletados iniciou-se a atividade de formação continuada entre os professores e pesquisadora, utilizando-se de sessão reflexiva crítico-colaborativa das entrevistas e vídeo-aulas gravadas com todos os participantes como, como forma de re-pensar e re-significar as práticas didáticas com a utilização da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem para propiciar aos sujeitos a auto-análise e compreensão dos significados atribuídos a essas práticas e, com isso, perceber e analisar o movimento de sua transformação, ou não.

As atividades de formação acontecem em reuniões presenciais quinzenais do Grupo Interdisciplinar de Práticas de Letramentos - GIPLE , no próprio Instituto e na segunda etapa conta com um espaço de formação continuada no ambiente Moodle http://giple.com.br, como forma de vencer as dificuldades espaço-temporais, para aprofundamento teórico em módulos, fóruns, diários reflexivos e trocas colaborativas na elaboração das atividades de leitura e escrita, que cada professor desenvolverá em sua disciplina para a produção dos textos que comporão o jornal eletrônico. O curso tem como conteúdo a formação para os letramentos no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de gêneros da esfera jornalística para a composição de um jornal eletrônico. Ele se organizou com a leitura, reflexão e prática dos seguintes temas: 1 – Sentidos e significados atribuídos à prática de leitura e escrita pelos sujeitos participantes. 2 – Leitura e reflexão sobre a Teoria da Atividade e a Pesquisa Crítica de Colaboração. 3 – Leitura, reflexão e prática de Letramentos na perspectiva enunciativo-discursiva e como prática social. 4 – Práticas de Leitura e escrita dos gêneros da esfera jornalística no espaço digital.

Nessa segunda etapa, professores/as e a pesquisadora estão desenvolvendo situações de aprendizagem que dão suporte para o desenvolvimento das capacidades organizativas dos alunos em atividades que os levem ao processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar, relacionar, considerar o contexto de enunciação e recepção, compreender, reconstruir e produzir textos e

conhecimentos, significando-os em seu contexto, de acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva e a linha teórica sócio-histórico-cultural que fundamentam esta pesquisa. Estão sendo desenvolvidas as atividades de leitura e produção de textos para a composição dos jornais eletrônicos.

Buscou-se a reflexão compartilhada durante a vivência das experiências e sobre elas (FREIRE ,2009) e que as redes vivenciadas no Sistema de Atividade proposto fossem significadas como ciclos de vida, fora e dentro da escola, com a produção e circulação do jornal na comunidade.

Para melhor organização e abordagem da linha teórica que fundamenta esta experiência, o referencial teórico será subdividido em: 1.1 Teoria da Atividade Histórico-cultural; 1.2 A linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva 1.3 A formação de professores para o trabalho com a leitura e escrita na perspectiva da colaboração crítica. A primeira parte abordará as principais idéias dos teóricos da Teoria da Atividade Histórico Cultural.

1.1 Teoria da Atividade Histórico-cultural

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural baseada nas discussões de Vygotsky (1930, 1934), Leontiev (1977) e Engeström (2008, 2009) fundamenta-se no estudo das relações entre sujeitos em contextos sócio-histórico-culturais determinados e direcionadas a objetos/motivos compartilhados, mesmo que parcialmente, mediadas pela linguagem e pensadas na "vida que se vive" (Marx & Engels, apud Magalhães, 2011).

As contribuições de Vygotsky (1930, 1934), para a compreensão dos processos de formação da consciência que deram suporte às teorias de aprendizagem e desenvolvimento são a base dos estudos de pesquisadores como Leontiev(1977), Engeström (2008, 2009) Wertsch, Davidov, Cole In: Harry Daniels(2008), Sannino (2009), Stetsenko (2011), entre outros que estenderam suas pesquisas com abordagens que levam em consideração o contexto sócio-histórico-cultural, as relações sociais na construção do conhecimento, mediadas por artefatos culturais, em especial pela linguagem.

Vygotsky criou o conceito de Atividade como princípio que explica a constituição da consciência. Considera que a pessoa se constitui em ser humano na atividade que gera a consciência e que as interações entre sujeitos e objetos são mediadas por artefatos culturais, dos quais a linguagem é a principal. Leontiev retomou a noção da Atividade de Vygotsky focando o objeto, que está associado ao motivo, aos sentidos, desejos e necessidades que constituem o objeto e desencadeiam a ação do sujeito, visto que a intencionalidade é central na Atividade. Avançando

essas discussões Engeström (2009) discute o Sistema de atividade em interação múltipla, focados em objetos em movimento**,** parcialmente partilhados pela argumentação, que propicia a transformação, constituição e conscientização dos sujeitos, organizados por regras e divisão de trabalho entre os componentes da comunidade, mediadas por artefatos culturais. Para esse autor não há atividade sem coletividade.

Com base na mediação instrumental e semiótica de Vygotsky e na atividade focada no objeto de Leontiev, a representação triangular foi expandida por Engeström com o objetivo de analisar o sistema de atividade não de forma individual, mas coletiva, nas relações expansivas, em que o nível de comunidade é o foco da análise. As transformações expansivas são também chamadas de contexto da crítica, em que os participantes começam a questionar e se afastarem das normas estabelecidas num esforço coletivo para reconceitualizar o objeto e o motivo da atividade, criando assim uma zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Newman e Holzman (2012), baseando-se em Vygotsky, aponta a ZPD como um espaço coletivo para o tornar-se, uma fonte de desenvolvimento que permite às pessoas tornarem-se diferentes do que são em sua totalidade. Já Magalhães (2009) expande esse conceito para significar um espaço dialético de colaboração e criticidade criativa, um espaço de ação e transformação que possibilita o desenvolvimento.

Esse processo de transformação expansiva constitui o espaço de Zpd da Atividade. Ele é dialógico (DANIELS, 2008). O aprendizado expansivo envolve a criação de novo conhecimento e novas práticas para uma atividade emergente, que pode ser desencadeada pela introdução de uma nova tecnologia ou conjunto de regulamentos, mas não é redutível a ela. Engeström (2008,2009) propõe desenvolver ferramentas conceituais para a compreensão de diálogos, perspectivas múltiplas e redes de sistemas de atividade em interação. E, com esse fim, busca os conceitos bakhtinianos de *dialogicalidade*, no qual um discurso só existe em função de outros discursos e *multiplicidade de vozes* ao estender a análise da Atividade em redes, que geram contradições e conflitos.

Os conceitos de dialogicalidade e multiplicidade de vozes de Bakhtin e Voloschinov, a visão de um discurso dentro de um contexto de outros discursos, outras vozes que estabelecem relações dialógicas num dado campo da comunicação discursiva, cujo sentido requer uma compreensão responsiva são orientações da perspectiva enunciativo-discursiva para os estudos da linguagem, apresentadas a seguir.

1.2 A linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva.

De forma semelhante às questões discutidas por Vygotsky, as discussões de Bakhtin e Voloshinov estabelecem uma relação entre linguagem, sujeito e vida, isto é, a vida interliga sujeito e linguagem e essa relação dialógica de um sujeito com o outro é constitutiva do ser humano. Na perspectiva enunciativo-discursiva do círculo bakhtiniano, o texto é considerado como um enunciado concreto que participa de um discurso maior e, com isso, se constitui de outros textos (BAKHTIN, 2003).

Nessa concepção de texto/enunciado na relação com o todo, há de considerar também o encontro de duas consciências na co-criação dos sujeitos, no ato vivo da compreensão, que avalia o(s) enunciado(s) que o antecedem (repetíveis) e sucedem, podendo mudá-los, renunciá-los (não-repetíveis) ou não. Como aponta Bakhtin (2003), no ato da interpretação /compreensão responsiva do leitor/falante há a retomada de outros textos, de contextos diferentes, intensificando, assim, a relação entre texto, contexto, interpretação e comentário. A interpretação é vista como movimento dialógico entre um enunciado que parte de um texto visto como um enunciado total e só tem vida, no contato com outro(s) texto(s) e, respondendo a eles, constitui-se num discurso.

Como aponta Bakhtin(2003), o discurso é uma unidade real, delimitada pela alternância dos sujeitos, na qual a individualidade se estabelece em relação aos demais discursos pela posição do enunciador e com os quais mantém uma atitude responsiva ativa, que pode ser de concordância, discordância, obediência, execução, adesão entre outras dependendo do contexto.

Essas são questões importantes a esta pesquisa que foca a Atividade de leitura e produção como instrumentos mediadores na construção da consciência, na produção de novos sentidos e significados sobre a prática da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem. A consciência se constitui na atividade, na interação subjetiva do eu com o outro(VYGOTSKY, 1930/1934), na coletividade (ENGESTRÖM, 2009).

Bakhtin faz inúmeras discussões sobre o leitor e a centralidade da compreensão como uma atitude responsiva ativa. Nesse contexto, o discurso é a língua em uso, refletindo um sujeito histórico, os valores dominantes, as vozes sociais que representam os diferentes lugares sociais e que nem sempre estão marcados no texto ou tem-se consciência de sua existência, mas o texto em construção está sempre respondendo a esses discursos, interagindo com eles, provocando-os na tensão.

No contexto específico a que esta pesquisa se refere, cujo foco está em trabalhar com leitura e produção de textos da esfera jornalística para a composição de um jornal eletrônico, como atividade social (LIBERALI, 2009, 2012), a perspectiva enunciativa da linguagem na

vertente bakhtiniana é fundamental "porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas"(ROJO, 2012 p. 39).

É importante que os enunciados concretos nas discussões entre professores/formadora e professores/alunos sejam compreendidos na sua esfera de circulação, de acordo com as especificidades da esfera jornalística, considerando que o nível da compreensão passa pela compreensão dos lugares por que transitam o texto e o leitor/interlocutor. São contextos que enfocam leitores responsivos que, no ato de interlocução/compreensão, poderão se constituir em autores.

Na visão de Brait (2000,2012), essas especificidades da esfera de comunicação, as coerções das práticas discursivas estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e o uso da língua permitem a concepção de gênero como uma atitude dialógica em que os conceitos serão compreendidos a partir da análise do corpus, portanto um gênero discursivo, que não atende a modelos acabados, olhares fixos em características pré-determinadas. O gênero é visto como um artefato cultural, um instrumento que vai mediar o domínio das capacidades enunciativo-linguística-discursiva, que permitirá a compreensão, a expansão de sentidos e transformação como um movimento único, ou não, caso o leitor/produtor não fizer questionamentos, não desenvolver uma atitude crítico-reflexiva que o leve a ação, ao re-significar de sua prática e, portanto, ao desenvolvimento de suas capacidades.

No desenvolvimento dessas capacidades enunciativo-linguística-discursivas é fundamental a formação para a compreensão dos gêneros (BAKHTIN, 1992/2003) como ferramenta conceitual (ENGESTROM, 2008, 2009) importante para a compreensão de como usar a linguagem em situações reais, como um enunciado concreto, numa visão discursiva.

Essa atitude dialógica na concepção de gêneros discursivos está em consonância com o conceito de letramentos e os novos referenciais para o trabalho com a leitura e escrita no contexto escolar.

Para melhor compreendermos o conceito de letramento adotado por essa pesquisa o de letramentos, convém retomarmos as perspectivas anteriores. Rojo(2012) aponta-nos que a perspectiva cognitiva predominou até a década de 90 e que só recentemente emergiu a perspectiva discursiva. Afirma a autora que inicialmente o letramento oscilava entre a abordagem das capacidades(alfabetismos) e as práticas sociais e que depois passou-se a denominar "letramentos", diante da diversidade de estudos sobre o tema enfocando as diferentes situações de tempo, espaço, relações de poder entre outras e pelo fato de que não seria adequado transpor o conceito de

letramento para outros meios, como o digital, que requer promover novas aprendizagens, novas práticas escolares de leitura e escrita, visto que:

> a linguagem multimidiática, por exemplo, produz significados independentes dos textos verbais, permitindo modos de pensamento, forma de comunicação, métodos de pesquisa e ensino radicalmente diferentes, ou seja, trata-se de outros letramentos, de novos letramentos.(ROJO, 2012 p 131)

É preciso reconhecer também que as novas tecnologias operaram mudanças na visão de texto, de livro didático, práticas didáticas e ferramentas de ensino. Rojo(2012 p. 39) afirma:

> O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos "engessados" e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino.

Tecnologias como objeto de ensino e leitura e escrita como instrumento para produzir conhecimento são mudanças exigidas pelas práticas de letramento vigentes, que demandam leitura e escrita em práticas sociais. É preciso utilizar e compreender estes suportes como objetos de ensino ao promover reflexões sobre a utilização da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem das diferentes áreas em diferentes suportes: digital ou no papel, visto que os gêneros estão pautados na escrita.

Maciel e Lúcio (2008) também defendem a importância de se trabalhar a linguagem tendo como foco os usos e funções sociais da escrita. Salientam ainda que introduzir diferentes gêneros, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, além de criar na sala de aula condições de produção, uso e circulação de textos que sejam similares às vividas nas situações sociais reais que acontecem fora da escola, é fundamental ao aluno para que possa assumir uma atitude dialógica no acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais.

A atitude dialógica permite a compreensão da influência das novas tecnologias da informação e comunicação no ato de ler e escrever dos alunos em suas atividades cotidianas. Essas mudanças não podem mais ser ignoradas pela escola, no trabalho com leitura e escrita. Nesta visão de trabalhar a linguagem com o foco nos usos e funções, condições de produção e circulação de textos reais, concretos é importante considerar as reflexões de Rojo (2009) sobre

letramento ao afirmar que além de se ter o domínio de "como" utilizar a tecnologia, é necessário saber também "para que" utilizá-la. Aponta que letramento não se prende ao âmbito da escola, torna-se uma atividade contínua ao longo da vida e requer uma nova formação, com base em novos modos de pensar e agir, que não é somente a transposição do presencial.

Sua discussão está apoiada em Soares (2002) ao definir letramento como o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas. Todavia inova, ao apontar o conceito de multiletramentos, que valoriza os letramentos das culturas locais de seus agentes ao colocá-los junto com os letramentos valorizados, universal. Inova também ao discutir o letramento crítico como uma abordagem discursiva, em que o leitor, ao localizar o texto no seu espaço histórico e ideológico, constrói sentidos dialogando com o contexto multissemiótico, exigido pelas múltiplas linguagens e semioses (verbal (oral e escrita), visual, musical, imagética, corporal e do movimento, matemática etc.) constituintes dos textos contemporâneos, que exigem que novas questões sejam consideradas.

Esse novo papel do leitor em práticas plurais e multimodais da língua em uso, em diálogo, propiciando ao aluno aprender como funciona a linguagem nos novos suportes e perceber-se como agente social tanto em sua cultura local como na contra hegemonia-global, vai formá-lo para uma atuação cidadã, ética e crítica, que é a principal tarefa da escola na contemporaneidade, como afirma Rojo(2009). Segundo a autora, essa tarefa faz com que a escola amplie e democratize as práticas e eventos de letramento que nela devem circular para atender à demanda das diferentes "esferas de atividades em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes" (Rojo, 2009, p. 109).

Diante da multiplicidade de práticas e textos que "podem e devem ser objetos de estudo e crítica" Rojo(2009 p. 120) levanta os problemas que surgirão com a organização do currículo e do espaço-tempo escolar, questionando: "Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?"(ROJO, 2009, p. 120).

Esta pesquisa está direcionada para enfocar esses questionamentos demonstrando que uma grande variedade de práticas, eventos de letramento e textos de diferentes esferas e culturas poderão ser desenvolvidos na leitura e produção de textos com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, por permitirem a interação interdisciplinar, vencendo as limitações de tempo, espaço e rigidez de currículos cristalizados, exigindo dos professores, no entanto, a disposição para a formação e colaboração crítica e reflexiva, A exigência de formação de

professores requer um aprofundamento teórico nos estudos da linguagem focados na visão colaborativa e crítica.

Esta pesquisa desenvolve um trabalho de formação de professores para repensar a utilização da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem e que requer um aprofundamento teórico nos estudos da linguagem focados na visão colaborativa e crítica.

1.3. A formação de professores para o trabalho com a leitura e escrita na perspectiva da colaboração crítica.

Nesse quadro de multiletramentos a leitura é entendida com base em uma visão situada de língua em uso, na relação de um discurso com outros anteriores a ele nas práticas sociais, plurais e multimodais possibilitadas pelas diferentes teorias de texto e de gêneros. Nessa visão, a linguagem deixa de ser apenas um meio de expressão para se tornar organizadora de espaços interacionais (*zpd*) fundamentados na argumentação como instrumento de compreensão, em que se estabelece a contradição e, através da colaboração, que se quer crítica, busca-se o movimento para a transformação (VYGOTSKY ,1930, 1934; ENGESTRÖM 2008, 2009) tanto da prática pedagógica, como do domínio da leitura e escrita.

Nessa perspectiva é importante retomar a importância da linguagem "entendida como meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento auto-reflexivo dos envolvidos na ação comunicativa"(MAGALHÃEs, 2004, p. 55). Essa intercompreensão e entendimento entre os participantes é propiciada pela colaboração, definida por Magalhães (2004) como ação que possibilita o conflito, o questionar, a compreensão crítica entre os interagentes possibilitados pela argumentação na construção dos sentidos e produção de novos significados compartilhados criativamente e discursivamente, baseados na argumentação de cada um. Nesse compartilhamento de sentidos é fundamental a presença do formador, como participante e organizador para que, juntos criem condições para a expansão dos sentidos e compartilhamentos de novos significados.

Afirma Liberali (2011, p. 72) que a colaboração crítica "é um contínuo movimento de percepção, participação, ação-reflexão", em que a presença dos questionamentos é fundamental para o processo colaborativo, visto que a falta dos questionamentos ou do processo colaborativo levaria somente à interação e não à colaboração e, sem ela ao autoritarismo, impossibilitando o compartilhamento e a transformação. A colaboração crítica constitui-se ainda como categoria para

a compreensão e análise do trabalho docente e o movimento de sua constituição como professor nas suas formas de pensar e agir.

Magalhães e Fidalgo (2011) advertem que embora a criação de contextos colaborativos seja essencial para o desenvolvimento do processo pedagógico plural e de novas totalidades, no entanto ela não é suficiente, visto que a compreensão das contradições e conflitos depende da capacidade dos participantes em produzir sentidos e significados criativos, por meio da intervenção da consciência e da prática humana. Esses significados criativos podem ser resultantes da atitude reflexiva sobre a própria prática na relação com a prática dos outros, em que se desenvolve o pensamento na relação teoria e prática, ou seja, na sua práxis, propiciadas pelas ações desenvolvidas de forma colaborativa e crítica. A colaboração crítica, mediada pela argumentação, são instrumentos da metodologia de pesquisa e também novos parâmetros para o trabalho com a leitura e escrita com base nas reflexões das questões teórico-práticas suscitadas no cotidiano

Diante desse quadro foi necessário criar contextos que se organizassem como práxis e, por isso, foram de fundamental importância as escolhas metodológicas fundamentadas na metodologia da pesquisa crítica de colaboração, apresentada como uma possibilidade de trabalho, um novo referencial para o trabalho com a leitura e escrita.

2 - Reconhecer-se para transformar-se

Para repensar a utilização da leitura e escrita como instrumento no ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas foi necessário promover a reflexão dos professores sobre a sua prática educativa para que pudessem empreender a práxis e, com isso, re-significar e transformar sua visão e ação no processo ensino-aprendizagem.

Compreender o processo reflexivo instituído nessa pesquisa requer uma retomada do conceito de reflexão para situar a base teórica que fundamenta a compreensão das ações desenvolvidas. Shön(2002) propunha refletir na e sobre a ação. Como Dewey(2002) sua proposta refere-se a uma atividade individual, um eu refletindo sobre suas ações com ele mesmo. Sua ideia se popularizou e ficou institucionalizada, o que não garante a transformação dos professores nos seus modos de pensar, agir e praticar a educação, como aponta Smith (1993). A proposta de Shön de refletir na e sobre a ação foi expandida para uma construção coletiva buscando a expansão dos sentidos do grupo para a construção de novos significados(Vygotsky, 1930/1934; Engeström, 2009) numa agência relacional(EDWARDS, 2007), novos modos de agir com o outro vivenciada

na colaboração(SMITH, 1993) crítico-reflexiva(MAGALHÃES, 2004, 2009, 2011; LIBERALI,2004, 2010, 2011) mediada pela linguagem, no exercício dialético da argumentação que, ao criar um contexto de controversa, de zpd mútua(STEINER, 2000) em que o grupo dialoga, coloca questões para o professor repensar, retomar o dito, perceber, analisar suas ações e explicá-las e juntos, possibilitar a constituição da consciência, essência da formação humana. Portanto, é na relação com o contexto sócio-cultural e com o grupo, utilizando a linguagem para mediar as interações crítico-colaborativas que alunos e professores terão oportunidades para se transformarem em sujeitos leitores e produtores de textos e ou professores com uma nova visão da utilização da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem e de sua prática pedagógica.

Na visão de Smith(1993) a reflexão compõe-se de quatro ações que permitem aos professores reconhecerem-se e transformarem-se: o descrever, informar, o confrontar e o reconstruir.

Ao descrever suas ações o professor se distancia dos fatos, o que lhe permite visualizar melhor suas práticas, os princípios e valores que as regem para poder questioná-las, conscientizar-se da forma como as organiza e, com isso, levá-las ao plano da consciência.

O informar constitui-se no momento em que o professor busca explicar o porquê de suas ações, o sentido das escolhas realizadas(LIBERALI, 2004). Para isto relaciona suas ações aos princípios pedagógicos que estão na base de sua prática, ou seja, a voz de outros. Com o informar o professor compreende melhor o que acontece na sua sala de aula e qual teoria fundamenta as suas ações.

É uma ação importante por criar possibilidade de confronto entre as diferentes vozes que permeiam o momento de reflexão: a voz do outro presente nas diferentes teorias que podem se contrapor à voz do eu professor ou de outros no processo de reflexão coletiva, como a crítico-colaborativa(MAGALHÃES, 2004, 2009, 2011; LIBERALI,2004, 2010, 2011).

Essa ação de confrontar leva o professor a perceber a sua prática em relação ao contexto em que ela se insere, ver-se e compreender em como se tornou no que é. A partir desta conscientização pode passar a questioná-la em função de estar adequada ou não ao contexto. O fato de questionar, verificar inconsistências em sua prática educativa leva o professor a confrontá-la em relação à base teórica que a fundamenta e aos valores que subjazem suas ações.

Como resultado deste confronto o professor poderá vislumbrar formas de reconstruir sua prática pedagógica fundamentando-a em novos valores e princípios, possibilitando a sua emancipação ao ter um maior autocontrole sobre suas ações e, com isso, tornando-o consciente de sua responsabilidade como agente de transformação no seu contexto de atuação como educador.

As ações proposta por Smith(1993) para direcionar o processo reflexivo foram utilizadas nessa pesquisa para possibilitar o descrever, informar, confrontar e reconstruir foram gravadas entrevistas e aulas que se tornaram objeto do informar e confrontar durante as sessões reflexivas, momento e espaço de zpds em que, mediados pela argumentação os professores puderam sair da esfera individual e interagir com o grupo dialeticamente na resolução dos conflitos, através da colaboração crítico-reflexiva, criando possibilidades de reconstrução de sua prática educativa.

Conforme orienta Magalhães(2011, p.36) procurei criar :

> um quadro crítico colaborativo de compreensão, questionamento e transformação, para negociação intencional de interpretações conflitantes de práticas e teorias aprendidas ao longo da escolaridade e do trabalho profissional e novas produções do objeto da atividade. (...) Num processo social, dialógico e dialético de internalização e externalização

Como resultante dessas sessões os sentidos iniciais estão sendo re-conceptualizados, expandidos para novas formas de se pensar a leitura, a escrita e a concepção de gêneros nas diferentes áreas, de acordo com o uso e função da linguagem.

A análise dos dados permite identificar os sentidos iniciais dos professores sobre leitura e escrita. Percebe-se uma prática cristalizada em eles que não dispensam a essas ações a atenção que elas exigem como instrumentos essenciais no processo ensino-aprendizagem. O ato de ler nas diferentes disciplinas é uma ação rotineira. Muitos professores não realizam a leitura em sala de aula, optando por explicar o conteúdo do livro didático, que é o objeto de estudo da aula, através de exposição sintética no quadro ou com a resolução de exercícios. Outros não tinham consciência que trabalham a leitura e escrita nas suas disciplinas específicas da área da Química.

Além das sessões reflexivas em que as atividades de informar, confrontar e reconstruir foram trabalhadas, esta pesquisa preocupa-se em criar condições para a expansão dos sentidos iniciais. As condições foram criadas na Atividade de produção do jornal eletrônico, visto que para planejar e orientar as atividades de leitura e produção dos gêneros da esfera jornalística os professores tiveram que participar de um curso de formação continuada para repensar a utilização da leitura e escrita em suas aulas nas diferentes disciplinas.

A Atividade social de produção de um jornal eletrônico construído pelos alunos nas diferentes disciplinas foi criada como espaço organizado pelos professores para trabalhar a

formação discursiva dos alunos para interagir como sujeito leitor e produtor de textos em diferentes contextos e usos concretos da linguagem.

Os resultados parciais demonstram as práticas cristalizadas que não consideram o uso e função dos gêneros. As leituras desenvolvidas pelos alunos referiam-se à atividades feitas na escola para pesquisa e estudo dos conteúdos, alguns como participantes do Clube de Leitura. A maioria afirmou ler no celular para fins de interação social e entretenimento.

No início das atividades de produção dos gêneros para a composição do jornal, os alunos declararam não ter o hábito de ler jornais. Percebe-se que não tinham consciência da concepção de gêneros e do contexto enunciativo nas atividades de leitura e escrita por declararem "Gosto de escrever texto dissertativo argumentativo" e "Dissertações", quando perguntados sobre qual o gênero que mais gostavam de produzir nas aulas.

Após a primeira atividade com os alunos para a produção dos gêneros que comporiam o jornal percebe-se que houve a expansão dos sentidos e o compartilhamento de novos significados. Os professores declaram as vantagens de trabalhar a leitura e escrita de gêneros como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas, como ação que oportuniza a revelação de novos talentos em sala de aula.

Também os alunos estão podendo re-significar suas atividades de leitura e escrita e desenvolverem suas capacidades organizativas ao desenvolverem as atividades planejadas para a produção do jornal eletrônico. O domínio da leitura e escrita pelos alunos já demonstram resultados significativos. Na produção dos gêneros para a composição do jornal eletrônico pode se constatar que os alunos souberam dialogar com outros textos, outras vozes adequando-as ao contexto de enunciação do jornal, demonstrando autoria e criatividade em suas produções.

Os alunos demonstram reconhecer e saber produzir os gêneros em relação à sua esfera de circulação, usos e funções da linguagem.

A pesquisa está em desenvolvimento, porém os resultados parciais levantados apontam para a re-significação das atividades de leitura e escrita nas diferentes áreas e em extensão, à prática pedagógica, pelo fato dos professores estarem dedicando mais atenção às atividades de leitura e escrita e desenvolvendo a prática reflexiva de suas aulas na construção crítico-colaborativa com seus pares, no processo de formação continuada.

Bibliografia:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (Trad.) Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Pesquisa dialógica (O texto e sua dimensão semiótico dialógica: produtividade na lingüística e em outras ciências humanas) In: BRAIT, B & SOUZA -e- SILVA, M.C (Org.). Texto ou discurso? São Paulo: Contexto, 2012, pp. 2-10.

_____ PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces discursivas da Textualidade. In: **A prática de linguagem em sala de Aula**: praticando os PCNs. Roxane Rojo (Or.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.

COSCARELI, Carla Viana (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper) Textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. In: Televisão, Internet e Educação: estratégias metodológicas com crianças e adolescentes. **Cadernos do Cedes. Centro de Estudos Educação Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 25, n. 65 p. 43-58, jan./abr. 2005.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DEWEY, J. **Thinking the reflective experience**. In Pollard, A. (ed.), Readings for reflective teaching. Coninuum, 2002, p. 4-5.

ENGESTRÖM, Y. **Non scolae sed vitae discimus**: Como superar a encapsulação da atividade escolar. In: DANIELS, H (org.). Uma Introdução à Vygotsky. São Paulo, Loyola, 2002.

_____. "Crossing Bounderies in teacher Teams" *in*: _____. **From teams to knots*:*** activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Nova York, Cambridge, 2008, pp. 87 - 117.

_____. **The Future of Activity Theory**: A Rough Draft. In: SANNINO, A. et al. (org.) Learning and Expanding with Activity Theory. Nova York, Cambridge University Press, 2009 .

ENGESTRÖM, Y.; SANINO, A. **Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts**; methodological framework. In Journal of Orgnizational Change Management, 24,3,2011.

FREIRE, Maximina M. **Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo e buscando**. In: Soto, U. Mayrink, M. F. e Gregolin, I. V. (orgs) Linguagem, educação e virtualidade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13.

KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam "ligados" e críticos". In: SILVA, Luiz Heron (org.).**A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**.Petrópolis: Vozes, 2001 p. 99-120.

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciouness. In: **Philosophy in the URSS**. Progress Publishers, 1977.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da TASHC. In, Magalhães e Fidalgo (org), **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Mercado de Letras, 2011, pp. 41-64.

_____. **Inglês**. São Paulo: Blucher, 2012. (Série a reflexão e a prática no ensino. V. 2)

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO; I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).

MAGALHÃES, M. Cecília C.; FIDALGO, Sueli S. (Org.) **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Série Faces da Lingüística Aplicada.

Magalhães, M. C.C.. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In Schettini, R.H.; Damianovic, M.C.; Hawi, M.M. e Zundy, P.T.C. (org), *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.* Andross, 2009, p. 53-78.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky: *Cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

ROJO, R. H. R. ; MOURA, E. (Orgs**.) Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.264 p. (Estratégias de ensino; 29).

ROJO, R. **Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos**. In: Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs. Adolfo Tanzi Neto et al. São Paulo:Parábola, 2013.

SANNINO, A. et al. (org.) **Learning and Expanding with Activity Theory**. Nova York, Cambridge University Press, 2009 .

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004/2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro (Coord.) **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento.** Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SCHÖN, D. **Reflection in action**. In Pollard, A (ed), Readings form reflective teaching. Continum, 2002, p5-7.

SMITH, J. **Reflective Practice in Teacher Education**. Australian Journal of Teacher Education: Vol. 18: Iss. 1, Article 2, 1993.

STEINER, V. J. **Thought Communities**. In Creative Colaboration. Oxford: University Press, 2000, p.187-209.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. In: JONES, P. J. (ED.). *Marxism and education: renewing the dialogue, pedagogy, and culture*. New York: Palgrave MACMILLAN, 2011, p.165-192.

VYGOTSKY,L. S.(1930).**A Formação Social da Mente**. São Paulo:Martins Fontes, 2008.

_____.(1934) ***A construção do pensamento e da linguagem***. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

GÊNERO DISCURSIVO MEDIACIONAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERFACES COM LETRAMENTOS DOS DOCENTES NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE)

1. Educação a distância: percursos iniciais

A Educação a Distância (EaD) envolve o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, mas permanecem conectados por uma série de recursos tecnológicos (MORAN, 2008). Segundo Moore e Kearsley (2007), a EaD revela-se como aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação e gerenciamento de cursos, novas ferramentas de comunicação, além de diferentes processos de interação.

A EaD vem conquistando mais espaço no processo de democratização do ensino no Brasil, país marcado pelas desigualdades sociais e pela vasta extensão territorial. No Brasil, o acesso ao ensino superior e aos processos formais de educação ainda é privilégio de poucos. Assim, a EaD apresenta-se como alternativa para minimizar as distâncias físicas e as desigualdades sociais, contribuindo para a continuidade da formação escolar, bem como para os processos de qualificação profissional.

No Brasil, a EaD vem se revelando como modalidade educacional em constante expansão. As matrículas nos cursos ofertados na modalidade a distância crescem vertiginosamente. Conforme dados do Censo da EAD.BR (2012, p.21), em 2012, em relação a 2011, houve um aumento de 52,5% das matrículas na modalidade EaD. Essa rápida expansão traz à tona reflexões sobre tecnologias e materiais didáticos utilizados no processo de mediação entre alunos e professores.

Conforme Litto (2010, p.45), "84.7% das instituições brasileiras que oferecem aprendizagem a distância utilizam a mídia impressa". Apesar das inovações tecnológicas, tais como: utilização das mídias sociais, convergência digital, criação de ambientes virtuais de aprendizagem interativos, uso de jogos digitais aplicados à educação, além de vários outros exemplos, pode-se dizer que a mídia impressa ainda tem seu lugar garantido nos programas de EaD.

2. O lugar dos materiais didáticos impressos no contexto da EaD

No contexto da Educação a Distância, o professor torna-se autor de materiais didáticos que precisam ser disponibilizados em meio impresso e nos ambientes virtuais de aprendizagem. Essa função está sendo muito solicitada, no entanto, muitos doentes precisam aprimorar suas habilidades na elaboração de textos coerentes com os princípios da EaD, por meio de uma linguagem simples, estabelecendo um diálogo com o aluno a partir de mensagens curtas, dinâmicas, exercícios criativos, além de vários outros recursos importantes.

Os docentes precisam desenvolver novas competências e adaptar estratégias de comunicação com os alunos, visando à construção de materiais didáticos interativos. Muitos docentes têm que se libertar de uma linguagem acadêmica e científica para uma comunicação dialogada, visando motivar e persuadir os alunos à aprendizagem colaborativa na EaD.

Mesmo considerando as constantes inovações tecnológicas, os materiais didáticos impressos ainda assumem especial destaque na interação entre professores/autores e alunos/leitores, minimizando as distâncias físicas entre os atores do processo educativo. Não se pode esquecer que o livro impresso ainda tem grande destaque em nossa cultura. Conforme Chartier (1999, p.152):

> A indestrutibilidade do texto, supondo que seja atingida, não significa que devam ser destruídos os suportes particulares, historicamente sucessivos, através dos quais os textos chegaram até nós, porque a relação da leitura com um texto depende, é claro,do texto lido, mas depende também do leitor [...].

Sobre esse aspecto, Belo (2002) também comenta a importância do impresso em nossa cultura. Segundo o autor, "na era da escrita e da leitura digitais, [...] o impresso, o manuscrito e, em consequência, o papel fazem parte fundamental de nossos hábitos de trabalho". (BELO, 2002, p. 33). Em meio impresso, os materiais didáticos são organizados em livros, fascículos, apostilas, guias, roteiros de estudos, cadernos de aprendizagem, manuais, livros de bolso, enfim, o texto impresso poderá configurar-se de diversas formas e em diferentes formatos, visando apoiar a aprendizagem dos alunos/leitores.

Nesse cenário dinâmico, surgem reflexões sobre o gênero discursivo mediacional, ou seja, uma:

> Configuração discursiva destinada à produção de material para Educação a Distância. Esse gênero serve como instrumento de ensino-aprendizagem. Apresenta uma linguagem envolvente, com traços da interação face a face de sala de aula, onde o professor expõe, parafraseia, explica, reitera um tema (conteúdo) com o objetivo de proporcionar o aprendizado aos seus alunos. (SOUSA, 2009, p. 1748).

Sousa (2009) defende o gênero mediacional como "instrumento de ensino-aprendizagem", em função de seu caráter didático nas interações com os alunos/leitores. A autora ainda salienta que o gênero discursivo mediacional configura-se em um contexto

de letramento específico, por meio de estratégias linguísticas que marcam o diálogo entre docentes/autores e discentes/leitores. Segundo Sousa (2009, p.77):

> A proposta que vemos no gênero discursivo mediacional é promover a interação virtual do texto com o estudante da Educação a Distância. Isso constitui um contexto de letramento específico, o que, consequentemente, resulta no envolvimento virtual autor e leitor por meio das estratégias linguísticas construídas para esse fim.

É preciso ainda destacar o caráter híbrido do gênero mediacional, por meio da convergência de múltiplos gêneros que dialogam, evidenciam relações intertextuais, revelam conexões intergêneros, exemplificando-se, assim, o processo de "hibridização ou mesclagem" de gêneros (KRESS, 2003, apud MARCUSCHI, 2011).

Em termos estruturais, Sousa (2009, p. 73) aponta ainda para a configuração do formato do gênero mediacional, com algumas seções recorrentes, tais como:

> Texto introdutório; conversa prévia com o leitor; objetivos explícitos de temas a serem estudados; divisão do texto por tópicos, capítulos, unidades ou seções; expressões que marcam o envolvimento na interação, muito frequente na fala; atividades a serem realizadas; diferentes intertextualidades: muitos fragmentos de textos e registros de diferentes gêneros, demonstrando, dessa forma, o hibridismo do gênero mediacional; e, ainda, registra no final das seções ou tópicos, ou do módulo, uma espécie de síntese dos temas que foram tratados ao longo do texto.

Algumas características são apontadas por Sousa (2009) na organização do gênero discursivo mediacional, tais como:

Intertextualidades: o gênero mediacional revela intertextualidades explícitas, por meio de fragmentos de textos incorporados à estrutura maior na organização do material didático. Evidencia-se claramente o diálogo entre textos como um princípio constitutivo da linguagem, retomando a posição de Bakhtin (1993, p.88), segundo a qual: "a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem ...".

Perífrases: a utilização de perífrases é um recurso frequente na organização do gênero mediacional. Na ótica de Sousa (2009), as perífrases revelam as aproximações de traços de oralidade na expressão escrita do gênero mediacional, o que promove maior envolvimento entre o autor e o leitor. Ao utilizar tais recursos, o autor pode convidar os seus interlocutores a compartilhar uma atividade, uma conversa, uma ação, etc.

Repetição: em função de sua finalidade didático-pedagógica, o gênero discursivo mediacional também utiliza a repetição como estratégia importante para destacar alguns

assuntos, enfatizar certos conteúdos, representar marcas da conversação, como se os alunos/leitores estivessem bem próximos dos docentes/autores.

A *multimodalidade* é outra característica destacada por Sousa (2009) na configuração de gênero discurso mediacional. A autora cita os trabalhos de Kress & Leewen (2001, apud SOUSA, 2009), os quais consideram a natureza multimodal no uso de diversos meios semióticos para a elaboração de gêneros discursivos e outras produções. O diálogo entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal pode motivar a leitura, contribuindo para reforçar, complementar a interpretação de textos, propiciar a leitura do não-dito, além de várias outras ações.

Alguns professores/autores conseguem rapidamente se adaptar ao contexto dinâmico da EaD e iniciam a escrita de materiais didáticos, explorando as características do gênero discursivo mediacional (SOUSA, 2009). No entanto, outros docentes, acostumados à escrita de artigos científicos, teses, relatórios, dissertações, revelam-se atônitos diante do desafio de construir textos didáticos, priorizando a natureza dialógica da linguagem.

Diante dos desafios da EaD, os professores/autores precisam ampliar suas práticas de letramento, a fim de conhecer as características do gênero discursivo mediacional e escrever materiais didáticos adequados à natureza didática e dialógica desse tipo de produção textual. Sob esse aspecto, é importante que os docentes/autores conheçam as potencialidades dos ambientes virtuais de aprendizagem, como a integração de diferentes gêneros digitais (fóruns, *wikis, chats,* glossários interativos, *quiz*), além de ampliarem criticamente seus conhecimentos sobre as características gerais da EaD.

Certamente, os professores/autores que dominarem as inovações tecnológicas e conhecerem de perto as demandas dos alunos da EaD poderão ter mais facilidade no processo de construção de materiais didáticos adequados aos suportes de comunicação e aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

3. Recorte teórico-metodológico

O presente estudo privilegiou uma abordagem qualitativa na análise de dados. Inicialmente, partimos de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica, com a revisão da literatura sobre os principais eixos temáticos norteadores. Desse modo, a revisão da literatura contemplou enfoques de diferentes autores que desenvolveram pesquisas sobre educação a distância (MORAN, 2008, LÉVY, 1999, MOORE e KEARSLEY, 2007), materiais didáticos impressos (PRETI, 2009, FRANCO, 2007), gêneros textuais (MARCUSCHI (2011) BAZERMAN (2011) BAKHTIN (1993), gênero discursivo mediacional (SOUSA, 2001, 2009) e práticas de letramentos (SOARES, 2002, BUZATO, 2003).

Após a revisão da literatura, foi realizada a análise de materiais didáticos impressos e o estudo qualitativo de entrevistas com professores/ autores, elaboradores de conteúdos didático-pedagógicos para educação a distância. Neste artigo, serão consideradas as análises de apenas dois materiais didáticos impressos produzidos para cursos de licenciatura a distância, ofertados pelo Programa da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Os materiais didáticos selecionados são *Linguística Geral e Cálculo a uma variável,* os quais foram analisados com base nas seguintes dimensões: 1)Natureza da linguagem utilizada na interação com os alunos/leitores, enfatizando o dialogismo bakhtiniano. 2) Características do gênero discursivo mediacional, priorizando: intertextualidade, perífrase, repetição e multimodalidade.

4.Análise do Material didático de *Linguística Geral*

O material didático de *Linguística Geral* foi produzido para o curso de Licenciatura em Letras da UAB/UFRPE. O público-alvo leitor era formado por discentes ingressantes no 1º período de Letras que iniciavam suas experiências em EaD. A maior parte dos educandos apresentava dificuldades no acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*), o que proporcionava uma grande dependência em relação ao material didático impresso.

O material de *Linguística Geral* foi elaborado por uma professora/autora com a seguinte formação acadêmica: graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Educação e Linguagem. A autora revela uma vasta experiência na educação básica, tendo lecionado em escolas públicas e particulares do estado de Pernambuco. Atua como professora temporária na UFRPE, com experiências também na UPE como docente e na UFPE como técnica em assuntos educacionais. Realiza pesquisas nas áreas de ensino de língua portuguesa, de práticas de professores e de livro didático de português.

A professora/autora não tinha experiências prévias com a escrita de material didático para EaD antes de iniciar a produção textual para o curso de Letras da UAB/UFRPE. Em função do tempo curto para a produção, a professora participou rapidamente de alguns encontros de orientações para iniciar a escrita de material didático impresso para EaD. No entanto, esse processo inicial de formação não foi efetivado em um programa de formação continuada, em função das demandas urgentes em relação à

produção do material didático, além da necessidade de a professora/autora finalizar sua produção antes do início da disciplina.

A experiência na docência, tanto na educação básica quanto no ensino superior, além da formação acadêmica nas áreas de Letras e Educação certamente podem ter influenciado a escrita do material didático impresso.

De modo geral, a proposta do material didático era introduzir conceitos na área de Linguística para os educandos que iriam estudar disciplinas mais específicas nos semestres subsequentes, tais como: *Estudos Morfossintáticos da Língua Portuguesa, Semântica e Pragmática, Sociolinguística e Linguística Textual.*

A professora/autora produziu o material didático, considerando as características do gênero discursivo mediacional, investindo em uma linguagem clara, acessível, bem próxima à representação da oralidade. O estilo conversacional foi priorizado, favorecendo maior integração entre autora e leitores por meio do dialogismo (BAKHTIN, 1993) como eixo central na organização do material didático.

A intertextualidade também foi bastante explorada na elaboração textual, contribuindo para ampliar o repertório de leituras dos alunos, bem como promovendo a ampliação da memória discursiva, por meio da ativação dos conhecimentos prévios dos leitores. Nesse processo intertextual, o diálogo entre diferentes linguagens, textos e gêneros era priorizado, a fim de motivar a leitura e propiciar a construção de inferências por parte dos alunos/leitores.

As articulações entre linguagens verbais e não verbais eram realizadas a partir da integração entre o código escrito, as perguntas retóricas realizadas, o constante fluxo dialógico com os leitores e a inserção de imagens, tirinhas, cartuns, charges e outros gêneros que eram selecionados em estreita sintonia com as mensagens propostas ao longo do texto didático.

Desse modo, o caráter mediacional do material didático era efetivado pela interação da autora com os alunos, construída tanto verbalmente quanto pela dimensão icônico-visual. A multimodalidade apresenta-se de modo explícito por meio das conexões entre diferentes linguagens e textos, exemplificando-se a conexão entre diferentes campos semióticos.

O caráter multimodal do material didático em análise é visível, por meio da integração entre tirinhas com tom humorístico, charges, pinturas, desenhos, exemplos de canções, propiciando maior interação entre a dimensão icônico-visual e o texto verbal.

Na figura a seguir, os diálogos entre o texto verbal e as imagens representadas na tirinha podem favorecer a compreensão do leitor.

Figura 01 -Volume 1- Material didático elaborado para a disciplina *Linguística Geral*- UAB/UFRPE

Considerando o estilo de linguagem utilizado, percebemos claramente que o material didático de *Linguística Geral* representava uma situação interativa, próxima às interações em sala de aula, por meio do dialogismo no processo de interação verbal. Para aproximar-se do aluno/leitor, a autora escreve reconhecendo as relações entre a fala e a escrita, acrescentando marcas de oralidade no discurso mediacional escrito, como podemos notar no exemplo a seguir:

> *Exemplo 01*
> Você já deve ter percebido que as pessoas mudam, assim como o meio social em que vivem, não é? Pois bem, tudo isso é sinal de que essas coisas não são estáticas, pelo contrário, são mutáveis, estão em constante movimento.
>
> (Material didático impresso, *Linguística Geral,* UAB/UFRPE, Volume 2, p. 07).

Ao utilizar marcadores conversacionais, tais como: *"pois bem...";" não é?",* a autora dialoga com o aluno/leitor, considerando o dialogismo no processo de interação verbal entre os participantes do diálogo (BAKHTIN, 1993). Tais marcadores dão a ideia da função conativa da linguagem, centrada no canal de comunicação, ou melhor, no contato entre os interlocutores. O uso da expressão "*você",* dirigindo-se diretamente ao aprendiz*,* também favorece a aproximação do texto didático com o aluno/leitor, visto que este poderá sentir-se motivado a continuar a leitura, percebendo a natureza dialógica da linguagem.

O exemplo 02 a seguir dá continuidade ao estilo dialógico da linguagem empregado na escrita do material didático em foco:

> *Exemplo 02*
>
> Você já deve ter ouvido esse trecho de música, não é? É da música "Como uma onda", de autoria de Lulu Santos. Pois não é que essa música ilustra direitinho

> a ideia central da nossa discussão neste capítulo? Pois é, assim como as pessoas não são as mesmas ao longo do tempo, a sociedade também não é. E se a sociedade muda, mudam também os costumes, os aspectos culturais, entre outras coisas. Muda também a língua, que faz parte da vida do homem e não poderia ficar indiferente a todas essas modificações. Mas que mudanças são essas pelas quais a língua passa? Como elas ocorrem? Essas perguntas são fundamentais e as respostas a elas também. Porém, antes de encontrarmos essas respostas e para entendermos essas mudanças, precisaremos fazer um breve passeio pela história da origem da escrita, assim como pela origem da nossa língua portuguesa. Que tal começarmos esse passeio agora? (Material didático impresso, *Linguística Geral,* UAB/UFRPE, volume 2, p. 07).

Nesse exemplo 02, a autora estimula o conhecimento prévio dos leitores, fazendo alusão a outro gênero textual (canção) inserido no material didático para apoiar a aprendizagem dos educandos. As relações dialógicas agora são baseadas não apenas no processo de interação verbal entre autor e leitor, mas também na relação entre o texto didático e outros gêneros textuais, além das conexões entre os conteúdos propostos e o contexto sociocultural.

A utilização de perguntas retóricas também é uma estratégia importante no processo dialógico de interação com os alunos/leitores. A autora lança perguntas retóricas, ou seja, questionamentos que irão direcionar as inferências dos alunos/leitores à procura de possíveis respostas para as indagações. Podemos dizer que perguntas retóricas são aquelas que não precisam de respostas imediatas, já que a sua formulação tem como objetivo principal estimular o pensamento lógico. Observemos alguns exemplos de perguntas retóricas: *"Mas que mudanças são essas pelas quais a língua passa? Como elas ocorrem?"*

Considerando o dialogismo no processo de escrita do texto didático, a autora do material didático de *Linguística Geral* explora os seguintes níveis:

a) *Diálogo na interação verbal,* por meio da configuração do gênero discursivo mediacional, com o uso de marcadores conversacionais, perífrases, uso da expressão "você" para se dirigir ao aluno/leitor.
b) *Diálogo entre textos,* explorando a intertextualidade no processo de ampliação da memória discursiva e intertextual dos alunos/leitores.
c) *Diálogo entre texto e contexto sociocultural,* por meio de exemplos, questionamentos e reflexões direcionados às questões socioculturais, articulando os conteúdos propostos ao cotidiano dos alunos/leitores.
d) *Dialogicidade interna:* diálogo entre as partes constitutivas do material didático, por meio das conexões entre seções, subseções, capítulos. Sob esse aspecto, destacamos

o uso de elementos intratextuais responsáveis pela coesão entre seções, subseções do material didático. Nesse sentido, as expressões "*como vimos no primeiro capítulo*..."; "*esse assunto será mais explorado na próxima seção"* e várias outras contribuem para a intratextualidade no processo de organização do material didático, favorecendo a dialogicidade interna.

O material didático impresso de *Linguística Geral* também orienta o aluno/leitor para as atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, a autora chama a atenção dos alunos para que participem das atividades propostas no ambiente virtual *Moodle*, como, por exemplo, incita a troca de ideias em um fórum de discussão, conforme ilustra a figura a seguir:

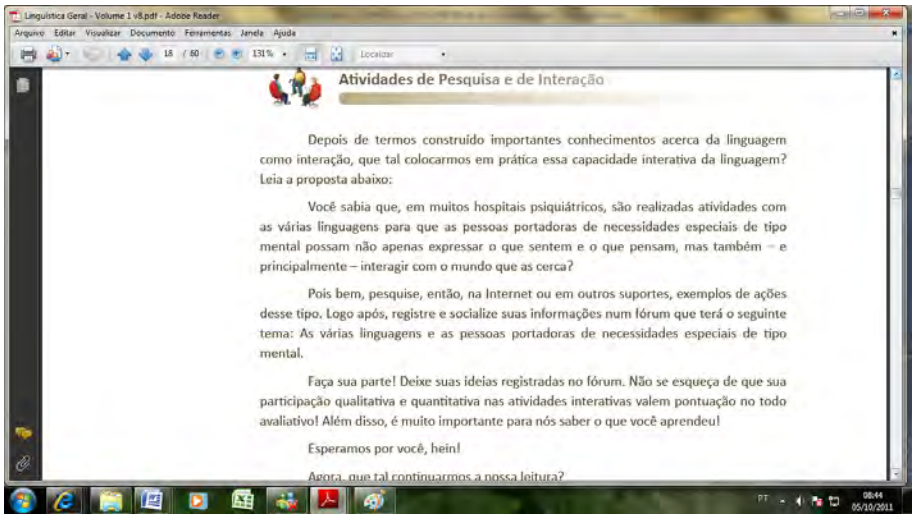


Figura 02- Volume 1- Material didático elaborado para a disciplina de *Linguística Geral*- UAB/UFRPE

O desenho da unidade de aprendizagem do material didático em análise prioriza algumas seções importantes que também contribuem para o caráter didático e a natureza dialógica da linguagem apresentada. O material didático de *Linguística Geral* prioriza o desenho didático na organização de unidades de aprendizagem, considerando as seguintes seções:

a) *Apresentação:* nesta seção, a autora apresenta o objetivo principal da unidade de aprendizagem, explorando o planejamento proposto para a organização dos conteúdos.
b) *Conhecendo o volume:* apresentação de todo o planejamento, com o objetivo geral e os assuntos que serão abordados no volume do material didático.
c) *Vamos conversar sobre o assunto?* Seção inicial, estimulando-se uma conversa prévia com os estudantes, a fim de tentar estimular a curiosidade dos educandos antes de apresentar o conteúdo teórico proposto. Nessa seção, o caráter dialógico já é

evidenciado desde o início, estimulando-se não apenas o diálogo com o leitor, mas também a dialogicidade interna entre as partes constitutivas do material didático.

d) *Dicas de leituras:* a autora também aponta para leituras complementares, tendo em vista que o texto didático é apenas o ponto de partida para o aluno ir desenvolvendo seus percursos de aprendizagem com autonomia.
e) *Atividades e orientações de estudo:* a autora explora a diversidade de atividades, tentando estimular diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. As atividades mais recorrentes no material de *Linguística Geral* são: atividades de pesquisa, atividades de interação no ambiente virtual de aprendizagem, atividades colaborativas, atividades de revisão de conteúdos, atividades de autoavaliação.

Em síntese, podemos observar que o material didático produzido para a disciplina *Linguística Geral* revela traços do gênero discursivo mediacional, facilitando a interação da autora com os alunos/leitores no processo dialógico de ensino-aprendizagem.

5.Análise do material didático de *Cálculo a uma variável*

O material didático de *Cálculo a uma variável* foi produzido para o curso de Licenciatura em Computação da UAB/UFRPE. Os alunos estavam no segundo período do curso e tinham o contato com os conteúdos de Cálculo em dois semestres, quando cursavam as disciplinas *Cálculo a uma variável* e *Cálculo 2*. O material foi ofertado para alunos ingressantes no ensino superior, com diversas dificuldades em relação aos conhecimentos básicos de matemática, os quais seriam fundamentais para a disciplina de Cálculo.

O professor/autor do material de *Cálculo a uma variável* apresenta a seguinte formação acadêmica: Bacharel em Matemática, Mestre em Matemática, Doutor e Pós-Doutor em Matemática. Atuou como Bolsista de Produtividade de Pesquisa do CNPq e tem larga experiência no ensino superior.

Em termos da concepção de linguagem, o material didático em análise não prioriza uma abordagem dialógica no processo de construção de espaços discursivos interativos. O texto é monofônico, nos termos de Bakhtin (1993), priorizando uma abordagem centrada na figura do professor como "transmissor do conhecimento", cuja voz ressoa como única ao longo de todo o material. Sob esse aspecto, a própria concepção de educação subjacente à escrita do material didático parece revelar a ênfase no ensino

como “transmissão” ou “transferência” de conhecimentos, tendo como foco principal a figura do professor como centro do processo de ensino-aprendizagem.

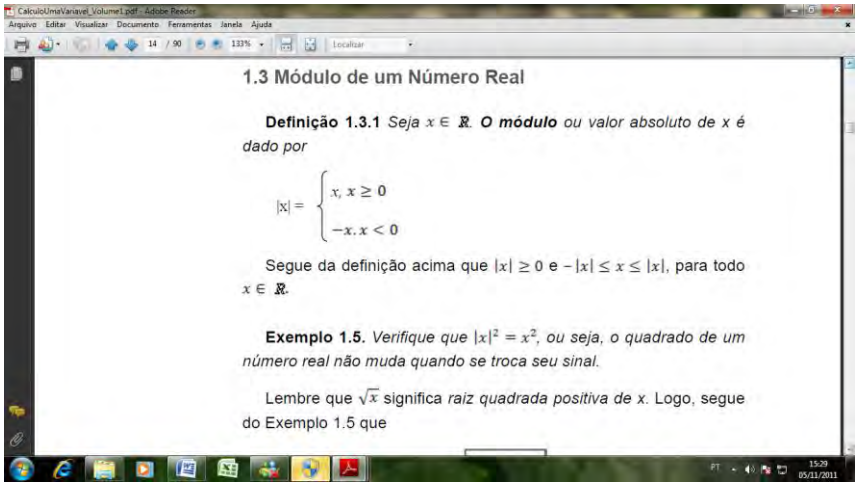
O material em foco revela-se como espécie de apostila já elaborada para cursos presenciais e que foi adotada para atender aos alunos na EaD. No entanto, as transformações e adaptações necessárias para a construção de um texto didático e dialógico não foram realizadas com sucesso pelo professor/ autor.

As atividades sugeridas são listas de exercícios, sem explicações sobre como fazer, ou melhor, sem noções sobre como refletir ou problematizar acerca dos assuntos propostos. Não há referências a exercícios resolvidos que poderiam ajudar o aluno/leitor a compreender o passo a passo da resolução de cada atividade proposta.

O aluno já encontra conceitos prontos, propostas descontextualizadas de exercícios e atividades, além de não ser motivado a buscar construir percursos para uma aprendizagem autônoma, caracterizada pelo autoconhecimento e pela prática da autoavaliação.

O diálogo com o aluno/leitor é apagado em função de fórmulas, problemas, equações que são diretamente apresentados, desconhecendo-se a função didática e o caráter dialógico da produção textual para a educação a distância. Nesse sentido, o referido material não revela características do gênero discurso mediacional, visto que não consegue aproximar-se do aluno/leitor por meio da linguagem.

A figura a seguir ilustra bem a preocupação com o conteúdo por si só, apresentado de modo pouco atrativo e sem reflexões mais amplas que levem o aluno/leitor a construções de conceitos.



1.3 Módulo de um Número Real

Definição 1.3.1 *Seja* $x \in \mathbb{R}$. ***O módulo*** *ou valor absoluto de x é dado por*

$$|x| = \begin{cases} x, & x \geq 0 \\ -x, & x < 0 \end{cases}$$

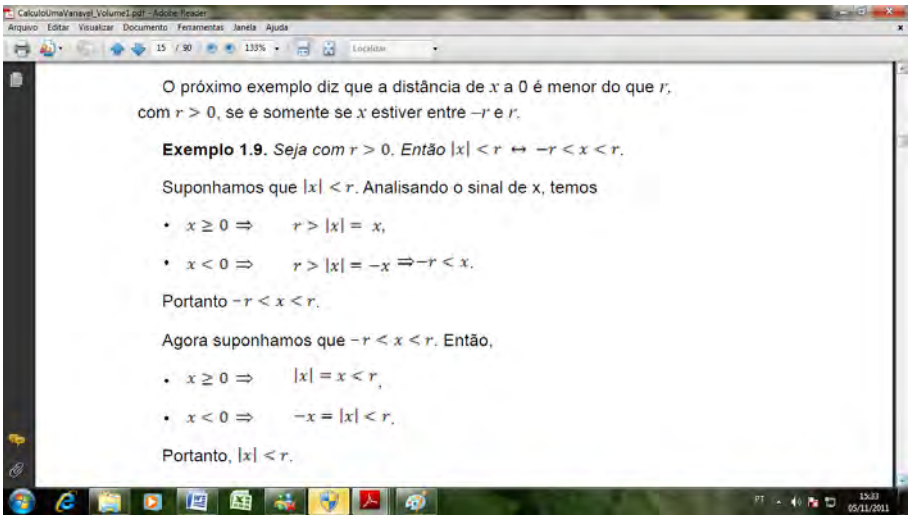
Segue da definição acima que $|x| \geq 0$ e $-|x| \leq x \leq |x|$, para todo $x \in \mathbb{R}$.

Exemplo 1.5. *Verifique que* $|x|^2 = x^2$, *ou seja, o quadrado de um número real não muda quando se troca seu sinal.*

Lembre que $\sqrt{x}$ significa *raiz quadrada positiva de x*. Logo, segue do Exemplo 1.5 que

Figura 03- Volume 01- Material Didático impresso elaborado para a disciplina de *Cálculo a uma variável,* p. 14, UAB/UFRPE

A tentativa de diálogo com o aluno/leitor surge nos momentos em que o autor utiliza expressões no plural de modéstia (*suponhamos, notemos...)* apenas para indicar os passos de alguns problemas que poderiam ser resolvidos pelos alunos. A figura a seguir revela esse uso do plural na escrita de problemas matemáticos a serem resolvidos.



O próximo exemplo diz que a distância de x a 0 é menor do que r, com $r > 0$, se e somente se x estiver entre $-r$ e r.

Exemplo 1.9. *Seja com* $r > 0$. *Então* $|x| < r \leftrightarrow -r < x < r$.

Suponhamos que $|x| < r$. Analisando o sinal de x, temos

- $x \geq 0 \Rightarrow \quad r > |x| = x$,
- $x < 0 \Rightarrow \quad r > |x| = -x \Rightarrow -r < x$.

Portanto $-r < x < r$.

Agora suponhamos que $-r < x < r$. Então,

- $x \geq 0 \Rightarrow \quad |x| = x < r$,
- $x < 0 \Rightarrow \quad -x = |x| < r$.

Portanto, $|x| < r$.

Figura 04- Volume 01- Material Didático impresso elaborado para a disciplina de *Cálculo a uma variável*, p. 15, UAB/UFRPE

Vale ressaltar que apenas a inserção de expressões no plural (*suponhamos, notemos, vejamos,* etc.) e a inclusão do pronome de tratamento "você" não garantem isoladamente a dialogicidade própria do material didático. O material didático elaborado para a disciplina *Cálculo a uma variável* recorre a expressões que priorizam o plural de modéstia e o uso de outras expressões dirigidas ao aluno: "*você", "caro aluno", "caro estudante"* , no entanto, tal material não revela êxito na construção do dialogismo.

É preciso entender, como propôs Preti (2009), que a dialogicidade na construção de materiais didáticos impressos precisa ser compreendida como sinônimo de comunicação. Sob esse aspecto, a dialogicidade é inerente a todo processo de construção de sentidos, conforme a ótica bakhtiniana. Revisitando também a abordagem de Freire (1975), a dialogicidade estaria presente na educação autêntica que NÃO se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, juntos(as) no processo de construção e reconstrução de conhecimentos, ambos mediatizados pelo mundo.

Conforme Preti (2009), dialogar com o aluno, por meio do texto, é fundamentalmente conseguir estabelecer a comunicação com o estudante, propondo-lhe desafios, valorizando seus conhecimentos prévios, recorrendo a situações do cotidiano, fazendo uso de imagens, gráficos, desenhos.

O material didático de *Cálculo a uma variável* não consegue dialogar com o aluno/leitor, em virtude de alguns aspectos destacados a seguir:

a) ***Falhas na interação entre autor/leitor****,* por meio de um estilo de linguagem que não é conversacional, nem dialógico. O enfoque monofônico é priorizado, visto que a voz do professor/autor se sobrepõe às vozes dos alunos/leitores.
b) ***Recursos icônico-visuais pouco explorados***: não há diálogo com outros gêneros textuais (cartuns, charges, pinturas, fotografias, etc..). As imagens priorizadas são apenas de equações ou gráficos que surgem sem uma contextualização maior.
c) ***Ausência de afetividade no discurso*****:** não há marcas discursivas que busquem revelar a afetividade na produção de uma possível interação com o aluno/leitor.
d) ***Ausência de perguntas retóricas***: não há questionamentos que estimulem a criatividade e a participação do aluno-leitor como co-participante no processo dialógico de ensino-aprendizagem.
e) ***Desenho didático estrutural pouco motivador*****:** o desenho didático não apresenta uma abordagem intersemiótica, explorando diversidade de linguagens, tais como pintura, cinema, música, etc. As seções propostas apresentam apenas os conteúdos de forma linear e fechada, sem outras seções que poderiam motivar a aprendizagem de forma lúdica, tais como: seção de curiosidade gerais (*você sabia?):* seção de contextualização (*vamos conversar sobre o assunto?),* indicações de filmes (*filmoteca*), sugestões de leituras complementares (*saiba mais*).

Em síntese, o material didático de *Cálculo a uma variável* não consegue revelar traços do gênero discursivo mediacional no processo dialógico de ensino-aprendizagem, por meio da troca efetiva dos conhecimentos produzidos por educadores e educandos em um modelo dialógico de linguagem e de educação.

Considerações Finais

A construção de materiais didáticos impressos para EaD vem (re)significando a prática pedagógica do professor na posição de elaborador de conteúdos pedagógicos, autor de textos que precisam garantir espaços de intercomunicação entre os educandos, apoiando seus percursos de aprendizagem. Nesse sentido, a noção de autoria precisa ser revisitada como "fundamento docente e discente, por ser referência crucial da aprendizagem no professor e no aluno. Professor que não é autor, não tem aula para dar. Só pode reproduzir." (DEMO, 2009, p.20).

Antes acostumados a adotar os materiais didáticos e os livros-texto para apoiar suas aulas, agora, considerando os desafios da EaD, os professores descobrem-se como produtores de conteúdos pedagógicos, ou seja, autores de materiais didáticos que precisam desenvolver competências comunicativas e priorizar uma abordagem dialógica na produção textual.

Na EaD, os professores precisam conhecer as características dos materiais didáticos impressos, priorizando a natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1993) e o caráter "mediacional" (SOUSA, 2009) desses recursos que podem contribuir para a construção de aprendizagens significativas, ancoradas na autonomia dos educandos. Nesse processo, o papel do professor é incentivar e motivar a troca de saberes, a mediação relacional e simbólica entre os sujeitos, gerenciando a "pilotagem personalizada" dos percursos de aprendizagem (LÉVY, 1999, p.171).

O material didático impresso, amplamente revisitado, debatido, discutido, analisado, agora se torna alvo de outras abordagens, novas leituras, diante das características da EaD como modalidade educacional que aposta na integração de tecnologias no processo de mediação entre docentes e discentes, valorizando a troca, a relação, a interação, o diálogo como eixos fundamentais na redução das distâncias físicas, promovendo-se uma "educação sem distância" (TORI, 2010), na qual todos aprendem e ensinam, ou seja, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2002, p. 25).

Em síntese, as reflexões sobre a produção de materiais didáticos para EaD precisam estar em sintonia com as discussões sobre gênero discursivo mediacional (SOUSA, 2001, 2009), considerando a abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1993) e a necessidade de se minimizarem as distâncias físicas, por meio de recursos tecnológicos que ampliem cada vez o diálogo entre professores e alunos.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.**

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.**

BELO, A. **História & livro e leitura.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BUZATO, M. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm> Acesso em 12 mar. 2004

CENSO EAD.BR/ **Organização Associação Brasileira de Educação a Distância.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

CHARTIER, R. A aventura do livro: **do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.**

DEMO, P. **Educação hoje:** "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FRANCO, M. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. In: CORREA (Org.). **Educação a Distância: orientações metodológicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE. P. Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.**

_____. Pedagogia do oprimido. **Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.**

LÉVY, P. Cibercultura. **São Paulo: Ed. 34. 1999.**

LITTO, F. Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa oficial, 2010.**

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. in: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Orgs.) **Gêneros textuais***:* reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

MOORE, M; KEARSLEY, G. Educação a Distância: **uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.**

MORAN, J. M. O que é Educação a Distância? **Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>Acesso em 12 de maio de 2008.**

PRETI, O. Material didático impresso na EAD: experiências e lições apre(e)ndidas. **Anais do: III Encontro Nacional de Coordenadores UAB - I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil** - Brasília, 23 a 25 de novembro de 2009. Disponível em:<

http://uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/material_didatico_impresso_ead.pdf> Acesso em: Acesso em 12 maio de 2012.

SOUSA, R. M. **Gênero textual mediacional:** um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas - Universidade de Brasília, 2001. Dissertação de Mestrado.

SOUSA, R. M. **Gênero discursivo mediacional.** Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/116.pdf> Acesso em 10 de maio de 2012.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TORI, R. **Educação sem distância***:* as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora do SENAC, 2010.

O TRABALHO DOCENTE COM A REESCRITA NO GÊNERO TEXTUAL NARRATIVA DE TERROR

Denise Moreira Gasparotto (PG-UEM)
Renilson José Menegassi (UEM)

1. Considerações iniciais

O trabalho enfoca a prática de uma professora de Língua Portuguesa junto a seus alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, na região Noroeste do estado do Paraná, a partir da produção, em sala de aula, do gênero eleito. Embora o trabalho tenha sido desenvolvido nas duas turmas, aqui, ateve-se unicamente àquele desenvolvido com os alunos do 4º ano, como mostra analítica de toda a pesquisa.

A partir de encontros de orientação teórico-metodológica sobre o trabalho de produção, revisão e reescrita de textos, acompanhou-se a prática dessa professora no desenvolvimento de uma unidade de ensino voltada para o gênero Narrativa de Terror. O trabalho culminou em duas produções de narrativas por cada aluno, seguidas por revisão da professora, por meio de apontamentos e comentários escritos, e a reescrita pelos alunos.

Nesse processo, a caracterização do gênero textual Narrativa de Terror foi o foco de trabalho, demonstrando que os apontamentos para reescrita deveriam ser observados a partir desse pressuposto. A coleta de registros ocorreu no segundo semestre de 2012, por meio de gravação em áudio dos encontros de estudo teórico-metodológico da pesquisadora com a professora e pela digitalização de todo material escrito e produzido pelos alunos.

Assim, o texto inicia com a apresentação da teoria que respaldou toda a organização do estudo, discutindo os processos de interação nas práticas escritas de ensino; a reescrita a partir da concepção de linguagem e de escrita apresentada; a proposta do trabalho de reescrita organizado a partir do gênero textual produzido; as características do gênero Narrativa de Terror. Em seguida, são descritos os encaminhamentos teórico-metodológicos traçados antes e durante o trabalho da professora em sala de aula, assim como as atividades da professora junto aos alunos. Logo após, apresentam-se as escolhas

metodológicas que nortearam a análise do material, tendo como foco a reescrita do gênero trabalhado; segue-se com a discussão dos resultados, elucidando-os a partir dos textos produzidos por um aluno da turma, como mostra representativa.

2. Interação verbal e produção de textos na escola

Por meio da visão dialógica de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, entende-se que a constituição do sujeito se estabelece a partir de sua relação com o outro, via gêneros discursivos. Assim, como posto por Bakhtin/Volochinov (2009), o discurso é um território comum entre o outro e mim, pois ele sempre parte de alguém, um locutor, para se dirigir ao outro. Dessa mesma forma, o ouvinte pode tomar a palavra e se dirigir a mim, que, ao ouvir, torno-me o outro. Nas palavras de Geraldi, "é por isso que na 'minha' palavra me (re)velo na contrapalavra do outro que me constitui como sujeito" (1996 p. 139). Essa relação de alteridade, marcada por sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos e pela situação concreta, dá vida ao processo de interação verbal, apontado por Bakhtin/Volochinov (2009) como a base de toda compreensão comunicativa.

No tocante à interação por meio da escrita, Antunes (2003) explica-nos que se trata de outra modalidade de interação verbal, em que a recepção é adiada, pois os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Logo, a interação não pressupõe dois indivíduos reais, espacialmente situados. Seu caráter cultural, social, histórico e ideológico dá espaço ao diálogo por meio de uma representação. No caso da escrita, o texto é o lugar da interação.

Na situação escolar de produção de textos, o processo de interação efetiva-se pela alteridade discursiva entre professor e aluno. O discurso do professor é construído com base no texto do aluno por meio de seus apontamentos e comentários de revisão.

A partir de Bakhtin/Volochinov (2009), depreende-se que há várias formas de interação, dentre elas: entre dois indivíduos, do indivíduo consigo próprio e do indivíduo com o escrito. Ao pensar a interação verbal por meio do discurso escrito e, ainda, relacionar essa forma de expressão com a prática de produção de textos na escola, tendo como ponto de partida a concepção de escrita como trabalho (SERCUNDES, 1997; FIAD & MARYNK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2010), nota-se que esse processo interativo pode contribuir significativamente para o desempenho do estudante. É, pois, na interação do indivíduo consigo mesmo, com seu texto e com o professor que se desenvolvem as habilidades discursivas.

O grande desafio está, porém, em levar o aluno a esse diálogo com o escrito, que precisa ser consciente, para que ele se reconheça como sujeito de seu próprio discurso. Se esse espaço de interação é tido via texto, é possível também afirmar que, no trabalho com a escrita, o professor é quem media esse processo. Não se trata apenas de tomar o texto de um aluno e apontar-lhe o que demanda correções. Mais do que isso, é

fundamental que o professor tenha consciência de seu diálogo por meio do escrito, pois um apontamento mal formulado pode interromper o diálogo se o aluno não o compreender. Além disso, a abordagem adotada pelo professor para fazer seus apontamentos pode levar a diferentes níveis de interação do aluno com o escrito, o que certamente marcará a qualidade de sua reescrita, isto é, a qualidade de sua responsividade, nos termos bakhtinianos.

A interação verbal na produção textual escolar envolve, portanto, diferentes processos interativos: a) do aluno com seu texto; b) do professor com o texto do aluno; c) do aluno com os apontamentos deixados pelo professor na revisão; d) novamente, do aluno com seu texto. Cada um desses processos deve, ainda, necessariamente, considerar aspectos como a finalidade, o interlocutor, o gênero e o suporte, que servirão de base para a escolha do estilo a ser utilizado no discurso (MENEGASSI, 2012).

Sobre essas múltiplas relações que engendram a interação, Geraldi salienta que:

> Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. (1996, p. 21)

Desse modo, voltando-se para as práticas de escrita em sala de aula, compreende-se que há, no texto, um espaço para o diálogo que precisa ser explorado pelo professor de diferentes formas, conforme as necessidades de cada aluno, sempre tendo em vista a finalidade superior de todo o trabalho: promover ao aluno a oportunidade de reconhecer-se como sujeito de seu discurso, como produtor de textos capaz de interagir não apenas com o professor, mas com seu próprio discurso, levando em conta o seu objetivo comunicativo. Ao se trabalhar a escrita e reescrita tendo em vista o desenvolvimento do aluno como sujeito, proporciona o desenvolvimento da consciência discursiva pela linguagem, que possivelmente estende-se ao desenvolvimento do sujeito como um ser social, capaz de agir, argumentar, refletir sobre si e sobre o outro/interlocutor nas diversas situações cotidianas. Nessa perspectiva, a produção de textos de ser um exercício unicamente escolar de prática escrita, pois provoca o aluno em todo seu agir discursivo.

2.1 A reescrita no processo de interação

A reescrita de textos ainda não é uma prática comum em ambiente escolar. Contudo, é cada vez mais evidente a necessidade de sua inserção no plano de trabalho docente, sobretudo, com as disciplinas de ensino de línguas. Geralmente, os alunos escrevem textos e os entregam para o professor, cientes de que aquele é o fim de um processo, pois depois disso somente receberão o texto com correções resolutivas ou um visto do professor, certificando que anotou em seu diário que o aluno produziu o texto.

Não há dúvidas, porém, de que tal abordagem é inócua e, de forma alguma, promove o desenvolvimento de habilidades discursivas pelo aluno.

Ter uma concepção de língua como uma construção social, em que sua modalidade escrita se destaca como um trabalho a ser desenvolvido e refletido nas suas mais diversas etapas, implica pensar a prática da reescrita como inerente ao trabalho de revisão por parte do professor e imprescindível para que o aluno interaja em níveis cada vez maiores com seu próprio discurso. Ao partilhar dessas mesmas concepções, Menegassi (1998) defende que a reescrita deve considerada, por professores e alunos, uma atividade necessária e contínua. O autor completa que a revisão do professor é um produto, mas que sempre deve dar origem a um novo processo, que se inicia quando o aluno recebe seu texto com os apontamentos, busca compreendê-los, para, então, proceder à reescrita. A revisão do professor funciona, nesse sentido, como o ato de devolução da palavra ao sujeito.

O texto é um trabalho nunca acabado, pois possui um caráter recursivo, o que permite ao autor reformulá-lo quantas vezes julgar necessário e em qualquer momento da produção, seja na primeira, terceira ou quarta versões. Como salienta Geraldi, o trabalho do locutor, tanto na fala como na escrita, revela "um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual" (1996, p. 137). Assim, é a qualidade da interação aluno-texto-professor, e vice-versa, que permitirá que o texto chegue a esse nível.

De acordo com Ruiz (2010), a partir de estudos em Linguística Aplicada a reescrita pode acontecer de diferentes formas: o aluno revisando seu próprio texto; coletiva; em pares, individual mediada pelo professor. Cada uma delas exige um nível diferente de interação. Por exemplo, se em uma turma os alunos não estão habituados à prática da reescrita, é interessante propor inicialmente reescritas coletivas, em que um dos textos é projetado no quadro e toda a turma é motivada a revisá-lo e propor uma reescrita que será redigida pelo professor no quadro. A partir disso, pode-se passar à reescrita em pares, em que um colega revisa o texto do outro e sugere melhorias; ou a mediada pelo professor, em que se fazem apontamentos específicos no texto de cada aluno para que, individualmente, proceda-se à reescrita. O importante é que a interação seja mantida e que sua qualidade aumente a cada produção. Assim, passa-se a considerar todo o processo de produção e não apenas o seu produto. Vale destacar que, nesse estudo, a reescrita foi individual e mediada por apontamentos escritos da professora no texto dos alunos.

A reescrita, conforme Garcez (1998), marca a importância do outro no diálogo, pois ao ouvir/ler/revisar o sujeito realiza uma reflexão acerca do discurso por ele construído, interpretando e (re)significando, motivado pelos apontamentos e comentários que lhe foram deixados. Mais uma vez, evidencia-se o importante papel de revisor do professor ao requerer uma produção textual do aluno.

Ao receber seu texto com os apontamentos escritos do professor, é importante que o aluno analise-o em uma nova leitura para, então, iniciar a reescrita. Nesse movimento de tomar os apontamentos do professor e dar a eles sua própria compreensão, estabelece-se um juízo de valor que leva o aluno a considerá-los ou não em sua reescrita, o que marca

sua responsividade. Sobre essa etapa, Fabre (1986) explica que se trata de operações linguístico-discursivas realizadas pelo aluno e sistematiza as seguintes possibilidades de atitude do aluno no momento da reescrita:

- adição ou acréscimo: adição de frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico;

- supressão: suprime-se um segmento (frase, sintagma, palavras, elementos gráfico) sem ser substituí-lo por outro;

- substituição: suprime-se um segmento, substituindo-o por outro;

- deslocamento: modifica-se a ordem de elementos, que também podem corresponder a frases, palavras sintagmas etc.

Normalmente, as operações utilizadas pelo aluno estão relacionadas à revisão adotada pelo professor. Num texto em que predominam correções resolutivas, por exemplo, é comum a predominância da substituição, pois o trabalho é de visualizar a correção deixada pelo professor e colocá-la no lugar do trecho com problemas.

No trabalho de Fabre (1986), que analisou textos de alunos entre 6 e 7 anos durante um ano letivo, os resultados apontaram maior uso da supressão e menor uso do acréscimo. Já o trabalho conduzido por Menegassi (1998), que analisou textos de alunos do primeiro ano da graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, mostrou que, das 92 sugestões atendidas pelo grupo de alunos, 53 foram de substituição e apenas 3 foram de deslocamento.

Menegassi (1998), corroborando os pressupostos de Fabre (1986), aponta quatro estratégias que podem ser utilizadas pelo aluno por meio das operações linguístico-discursivas.

- atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido;

- atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações;

- atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada;

- optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.

A partir dessas ações, obtidas por meio das propostas de Fabre, Menegassi (1998) propõe, ainda, uma quinta estratégia, que marca a autonomia do aluno ao revisar seu texto:

- apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão;

Assim, o aluno pode não se ater estritamente à correção do professor e decidir por eliminar o trecho que lhe soa complexo para a reescrita, ou decidir ultrapassar aquilo que

lhe foi requisitado, efetuando acréscimos que lhe pareçam viáveis no momento em que relê seu texto, por sua consciência envolta nessa etapa do processo da escrita.

As operações linguístico-discursivas revelam, portanto, a complexidade do trabalho de reescrita de textos e a necessidade de se utilizar metodologias específicas que efetivamente levem o aluno à reflexão.

Como destaca Geraldi (1996), em cada texto o trabalho discursivo não é simplesmente retomado em seu significado original, pois as expressões se ressignificam e se modificam. Assim também acontece com cada revisão. A recursividade da escrita faz da reescrita um momento para além da releitura, que pode resultar em novos acréscimos, novos sentidos etc.

2.2 A reescrita a partir do gênero textual

Ao compreender o complexo processo de interação implícito em um texto reescrito, compreende-se também que os encaminhamentos dados ao aluno devem levar em conta aspectos essenciais para a construção do texto. O gênero está entre um dos aspectos mais relevantes a serem considerados, pois sua estruturação é toda marcada pelo estilo de linguagem utilizado. Para Garcez "[...] o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização" (1998, p. 62). A partir do que aponta a autora, é possível afirmar que, também nos apontamentos de revisão que orientam a reescrita, é necessário ter o gênero como ponto de partida.

Embora não tragam orientação alguma sobre como esse processo deve ser realizado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) alertam para a importância de se considerar elementos próprios do gênero trabalhado ao orientar o aluno para a reescrita. Fuza e Menegassi (2012) também percebem essa importante relação e, em um estudo sobre a metodologia de revisão escrita adotada por um professor nas narrativas infantis de seus alunos, percebem que, embora sejam usados bilhetes-textuais, nenhum deles contemplava aspectos próprios do gênero.

Apontamentos referentes ao gênero textual trabalhado podem abarcar diferentes elementos considerados fundamentais ao se revisar um texto. A partir do gênero marca-se o interlocutor, define-se o estilo, enfim, cumpre-se um objetivo comunicativo. Antunes (2003) destaca que os gêneros evidenciam a natureza complexa das relações linguísticas, pois são, ao mesmo tempo, mutáveis e prototípicos.

O que se propõe aqui é que as considerações relacionadas à prototipicidade, e até mesmo à mutabilidade do gênero, podem nortear o aluno para a reescrita. Não se trata de oferecer orientações meramente estruturais, mas considerar o gênero em seus três elementos: tema, organização composicional e estilo (BAKHTIN, 2010), fazendo com que o exercício da reescrita seja também uma forma de apropriação do gênero trabalhado.

3. Escolhas metodológicas

Foram coletados textos de 26 alunos, mas para esse estudo foram selecionados apenas os textos dos alunos que participaram das duas produções textuais e que fizeram pelo menos uma reescrita de cada uma delas. Foram desconsiderados também os textos dos três alunos cuja correção do primeiro texto foi feita pela pesquisadora, como orientação à professora.

Assim, foram analisados os textos de 19 alunos, considerando a primeira e a segunda versão, visto que somente alguns alunos chegaram a produzir a terceira versão.

Quanto à análise dos apontamentos deixados pela docente, optou-se por contabilizar uma parte deles, desconsiderando, as ocorrências de correção indicativa ou resolutiva. Essa escolha se justificou pelo fato de que as ocorrências de correção resolutiva e indicativa foram todas voltadas para problemas ortográficos, que, no momento, não nos interessam para a análise do gênero, já que são aspectos da língua em geral.

Desse modo, observaram-se os apontamentos classificatórios e os bilhetes-textuais (RUIZ, 2010). A partir desses, procurou-se identificar e analisar aqueles que se referiam especificamente ao gênero Narrativa de Terror. Como se trata também de uma narrativa ficcional, aspectos como, narrador e espaço também foram considerados apontamentos próprios do gênero.

Com base nessas considerações, chegou-se aos seguintes critérios, que classificariam um apontamento da professora como específico do gênero trabalhado:

Quadro I: Apontamentos e comentários do gênero.

Aspecto considerado	**Apontamentos e comentários da docente**
Organização composicional	- Apresentação do espaço (ex: descrição do lugar como assustador); - Narração: coerência da sequência narrativa (ex: descrição confusa dos fatos, ruptura na ordenação dos fatos); - Narração: marcação do narrador;
Temática	- Caracterização dos personagens (assustadores); - Enredo: marcação da temática terror;

Estilo	- Pontuação: uso do travessão e de dois pontos para introduzir a fala dos personagens; - Tempo verbal: uso de verbos no pretérito perfeito; - Uso de elementos coesivos adequados ao narrar os acontecimentos (ex: uso excessivo da conjunção E).

3.1 Apontamentos da professora e resposta dos alunos na reescrita

Com o intuito de respaldar a discussão dos exemplos apresentados, elaborou-se o Quadro II, com o número de apontamentos feitos pela professora no texto de cada um dos 19 alunos que tiveram seus textos analisados. A segunda e a quarta coluna referem-se ao total de apontamentos deixados pela professora na primeira e segunda produção, respectivamente. A terceira e a última coluna apresentam a quantidade de apontamentos específicos de cada texto que se referiam ao gênero trabalhado.

Quadro II: Total de apontamentos do gênero.

Apontamentos	**Texto 1 total**	**Texto 1 ref. gênero**	**Texto 2 Total**	**Texto 2 ref. gênero**
Aluno A	4	2	2	1
Aluno B	4	1	1	1
Aluno C	1	0	3	2
Aluno D	3	1	3	3
Aluno E	3	2	3	1
Aluno F	3	1	4	2
Aluno G	2	1	2	0
Aluno H	1	0	4	0
Aluno I	6	4	1	1
Aluno J	1	0	5	2
Aluno K	1	0	6	6
Aluno M	4	3	1	1
Aluno N	4	2	2	2
Aluno P	2	2	1	1

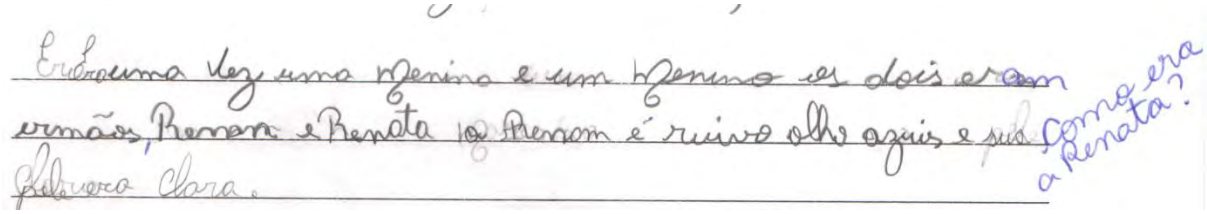
Aluno Q	6	1	1	1
Aluno R	3	1	1	0
Aluno S	3	2	4	2

Portanto, foram feitos exatamente 95 apontamentos nos textos desses alunos, sendo que 49 abordaram aspectos relacionados à Narrativa de Terror, totalizando 51,57% do todo. Esse primeiro registro já aponta que houve interesse da professora em adequar seu modo de revisão textual, atendendo às necessidades específicas do gênero. Durante a discussão do material teórico, a professora alegou que imaginava praticar a reescrita com os alunos, mas com a leitura dos textos havia percebido que sua metodologia era, na verdade, de higienização dos textos (JESUS, 2001), já que ela se atinha à correção de aspectos gramaticais.

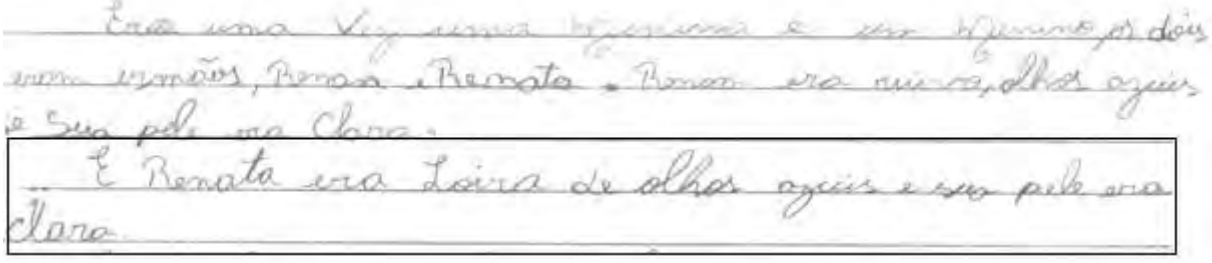
Exporemos aqui, a análise dos apontamentos e da reescrita das produções do aluno P, a fim de elucidar como o processo de reescrita do gênero foi mediado pela professora e como o aluno respondeu aos apontamentos, por meio da primeira reescrita de cada texto.

Em relação a produções do Aluno P, a primeira delas apresenta dois comentários, sendo que ambos foram considerados apontamentos do gênero. O texto narra a brincadeira de dois irmãos que resultou na descoberta de uma passagem secreta. Logo no início, a professora apresenta um questionamento que chama a atenção para a caracterização dos personagens, como se observa:

Excerto I



Mesmo tendo apresentado dois personagens, o aluno só descreve Renan, mas na reescrita atende à orientação e caracteriza Renata:

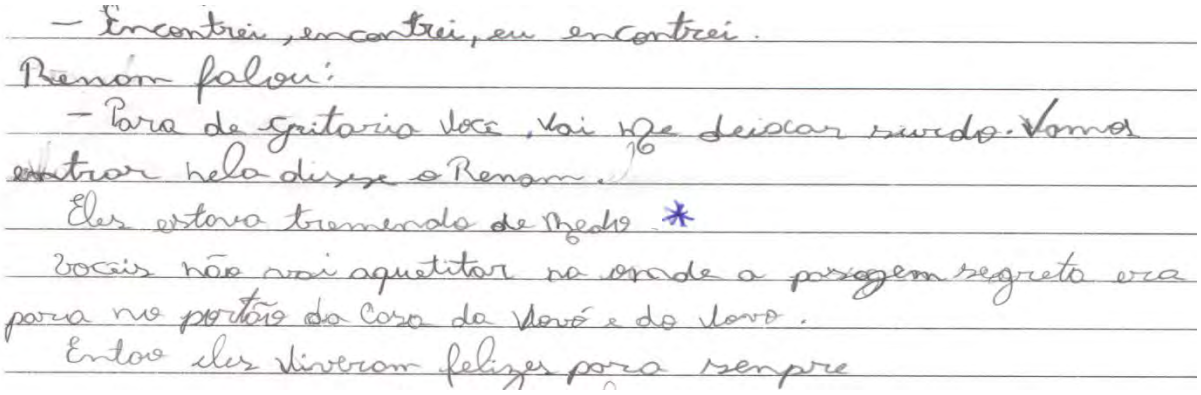


Dois aspectos devem ser ressaltados sobre a reescrita do Excerto I. Ao atender ao apontamento, o aluno P não consegue juntar as duas caracterizações, colocando-as até mesmo em parágrafos separados, ainda que os irmãos tenham praticamente as mesmas características descritas. Por outro lado, chama a atenção a capacidade do aluno de rever o próprio texto com relação à pontuação, considerando-se que são crianças do 4º ano do Ensino Fundamental.

Na primeira versão não há nenhum apontamento que se refira aos sinais de pontuação. Mesmo assim, na reescrita ele acrescenta vírgulas em lugares que estavam faltando, como a localizada antes de *"os dois irmãos"*, e troca a vírgula que havia depois de *"Renan e Renata"* por ponto, o que melhora a compreensão do texto (*[...] os dois eram irmãos, Renan e Renata. Renan era ruivo [...]).* Embora não sejam adequações específicas do gênero, as reformulações apresentam-se extremamente relevantes, pois revelam operações linguístico-discursivas que vão além dos apontamentos do professor (MENEGASSI, 1998), evidenciando uma marca do aluno como sujeito de seu próprio discurso.

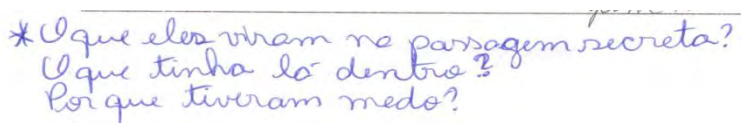
O outro apontamento do gênero deixado na primeira produção foi relacionado à coerência da sequência narrativa. O aluno inicia contando que os dois irmãos estavam brincando, quando perceberam que o chão estava oco e começaram a cavar até encontrar uma passagem secreta. O texto continua e se encerra do seguinte modo:

Excerto II


— Encontrei, encontrei, eu encontrei.
Renan falou:
— Para de gritaria vocês, vai me deixar surdo. Vamos entrar nela disse o Renan.
Eles estava tremendo de Medo *
Vocês não vai aquetitar na onde a passagem segreta era para no portão da Casa da Vovó e do Vovo.
Entao eles viveram felizes para sempre

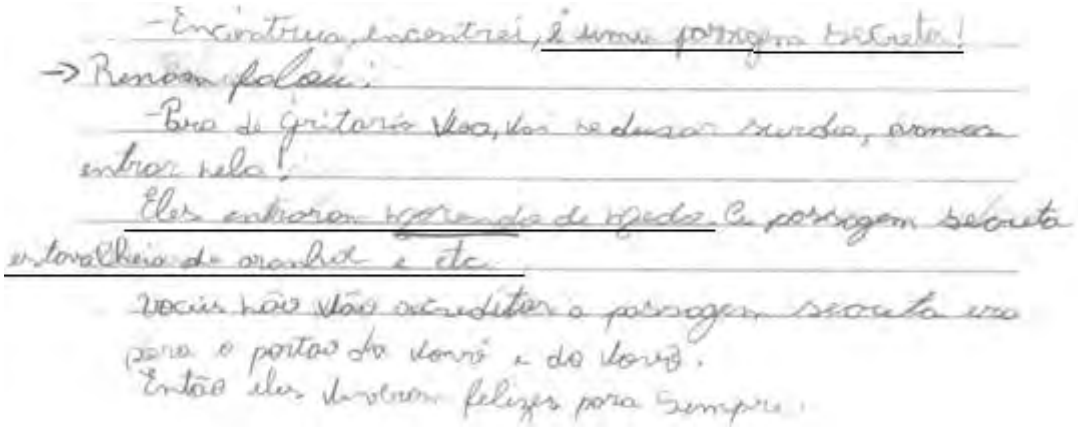
Com a leitura desse excerto, percebe-se que há uma ruptura na sequência narrativa. Diante disso, a professora apresenta as seguintes perguntas após o corpo do texto:

Excerto III


*O que eles viram na passagem secreta?
O que tinha lá dentro?
Por que tiveram medo?

As perguntas procuram motivar o aluno a organizar melhor a narração do desfecho. Na reescrita não há grandes avanços com relação aos detalhes da história, mas os acréscimos mostram que o aluno compreendeu a orientação e buscou reformulações. Na sequência, a reescrita referente ao Excerto II. Os acréscimos referentes ao apontamento estão sublinhados.

Excerto IV



Na fala em que Renata grita *"Encontrei"* o aluno P acrescenta que se trata da descoberta de uma passagem secreta, o que ainda não havia sido citado no texto. A narração que conta que os irmãos entraram morrendo de medo foi utilizada em substituição a *"eles estava tremendo de medo"*. Essa troca, utilizando o verbo entrar, melhora a compreensão do leitor, pois antes não havia sido mencionado se eles passavam pelo lugar secreto. Atendendo ao apontamento do gênero que questiona o que havia na passagem, o aluno P explica que havia aranhas.

Os apontamentos do gênero deixados nesse texto mostraram-se relevantes, pois foram atendidos e contribuíram para a melhor organização da Narrativa de Terror. É importante salientar que, para esse aluno, a reescrita já é um trabalho mais profícuo do que para o aluno E. Este apresenta dificuldades em compreender os apontamentos, faz poucas reformulações e de maneira parcial; já o aluno P apresenta, na reescrita referente aos dois apontamentos, reformulações que mostram seu diálogo com o próprio discurso, pois vão além das orientações da professora. Na reescrita do Excerto IV, por exemplo, o aluno P faz outras reformulações, explicitadas no Quadro III.

Quadro III: Reformulações extras do Aluno P.

Texto I Aluno P	Reescrita Texto I Aluno P
Renan falou:	*Renan falou:*

- Para de gritaria você, vai me deixar surdo. Vamos entrar nela disse o Renan.	*- Para de gritaria você, vai me deixar surdo. Vamos entrar nela.*
Vocêis não vai aquetitar na onde a passagem segreta era para o portão da casa da Vovó e do Vovo.	*Voceis não vão acreditar a passagem secreta era para o portão da Vovó e do Vovô.*

No primeiro trecho, ele percebe que não é necessário escrever *"disse o Renan"*, pois isso já havia sido marcado antes da fala do personagem. Já no segundo trecho o aluno percebe e corrige a concordância do verbo ir, as grafias de *"acreditar"* e *"secreta"*, e a acentuação de *"Vovô"*.

4. Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho teórico-metodológico mostrou como a formação continuada é imprescindível para o professor. Embora a professora Ana não tivesse o hábito de praticar a reescrita com seus alunos, os encontros de estudo e orientação com a pesquisadora a instrumentalizaram para a prática, como mostraram os excertos dos textos apresentados. Essa internalização da professora foi facilitada pelo motivo de ter-se abordado um gênero textual específico e, a partir dele, ter-se elaborado a unidade de ensino. Assim as orientações e o acompanhamento com a docente são práticas necessárias no processo de formação continuada, como discutido em Gasparotto e Menegassi (2013).

Quanto aos alunos, contatou-se aprimoramento no desenvolvimento da escrita, porém a pouca familiaridade com o processo de reescrita de textos pode ter afetado a compreensão dos apontamentos e desempenho na reformulação, o que reforça visão de Menegassi (1998) de que a reescrita deve ser uma prática constante na escola, a ponto de ser considerada comum por professores e alunos.

A proposta de encaminhamento da reescrita, a partir do gênero Narrativa de Terror, apontou a necessidade de desenvolver e aprimorar estratégias próprias de revisão e reescrita ao gênero textual investigado, que auxiliam tanto na compreensão e organização do texto do aluno, quanto na apreensão das características do gênero. Isso acontece porque, ao considerar-se o gênero, consideram-se também as necessidades específicas do enunciado, que orientam o leitor para o objetivo comunicativo, o interlocutor e até mesmo o estilo a ser utilizado.

Como posto por Ruiz (2010), a pertinência da reescrita em situação de ensino, sobretudo de línguas, deve levar a uma prática cada vez mais constante no contexto escolar, pois a reflexão sobre o ato da escrita, proporcionada ao aluno por meio dos apontamentos, é uma prática que implica aprimoramentos em toda sua formação, não

unicamente para a produção de textos, pois se trata de dialogar com o escrito e reconhecer-se como sujeito de seu próprio discurso (BAKHTIN, 2010).

Referências

ANTUNES, I. 2003. *Aula de Português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 4. ed., São Paulo, Martins Fontes, 2009.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: SEF, 1998.

FABRE, C. La reecriture dans l'ecriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, (68): 15-39, 1987.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, Maria L. T. A escrita como trabalho. Contexto: 1991.

FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. In: *Estudos Linguísticos.* Vol. 38, Fac. 2, pp.9-18, Araraquara, SP, BRASIL, 2009.

FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 41–56, jan./jun. 2012.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro*: os modos de participação na construção do texto. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. In: *Revista Calidoscópio*, v. 11, n. 1, 2003.

GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no Ensino Médio. In: 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012, Maringá. *Anais do 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários*, 2012. v. 2. p. 1-12.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. . Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2012, Cascavel. *Anais do X encontro do CELSUL*, 2012, v. 10.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. V.1. São Paulo : Cortez, 2001. p.99-117.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. Assis, SP. *Tese* de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 1998.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.

_____. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. In: *Revista Línguas e Letras*. Ed. Especial XIX CELLIP, primeiro semestre de 2011.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In*:* GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento*: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola.* São Paulo, Contexto, 2012.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos.* Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12ª ed., São Paulo, Globo, 2004.

SERCUNDES, Maria M. I. *Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula*. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 2011.

OS GÊNEROS ORAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA:

A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE ESTUDOS

Rosiane Moreira da Silva Swiderski (CAPES/UNIOESTE)[1]

RESUMO: Compreendemos que toda a atividade de interação verbal responde a um determinado gênero textual/discursivo e que é por meio deste que organizamos nosso dizer, seja através da oralidade ou da escrita. Ao transpor essa ideia para a esfera escolar, constatamos que o trabalho com os gêneros deve abranger as diferentes formas de interação. Entretanto, a pesquisa que realizamos revela que nas aulas de Língua Portuguesa raro é o momento que ocorre uma prática de ensino sistematizada com gêneros orais. Diante desse contexto, socializamos o trabalho que desenvolvemos no Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP) e no Projeto *"Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná"*, ligado ao Observatório da Educação, em parceria com a CAPES/UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel/PR), o qual consistiu na produção de uma sequência didática com a notícia televisiva, desde o planejamento do trabalho até a efetivação deste em sala de aula, com alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, descrevemos a metodologia de estudo, o exercício de produção do MDG e da sequência didática, a partir da seguinte base teórica: Dolz, Schneuwly e Haller (2004), Schneuwly (2004), Bueno (2009), Machado e Cristovão (2006), dentre outros. Ao término da pesquisa foi possível constatar que o trabalho com gêneros orais exige maior conhecimento do professor acerca da linguagem, dos recursos tecnológicos e a superação da dicotomia oralidade e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros orais, modelo didático de gênero, sequências didáticas.

INTRODUÇÃO

Ao realizar um levantamento bibliográfico sobre os estudos da oralidade, da modalidade oral e dos gêneros orais, é possível constatar uma disparidade quantitativa nas investigações sobre

[1] Mestre em letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com auxílio da Fundação Araucária.

esses temas, quando comparados com o material que trata da escrita, da modalidade escrita e dos gêneros escritos. Dentre as publicações em Língua Portuguesa (LP), e que abrange os aspectos da oralidade, seja enquanto língua oral, modalidade ou gênero, encontramos os estudos de Marcuschi (2003; 2008), Dolz e Schneuwly (2004a), Preti (2003 v.1; 2005; 2006 v.3; 2006 v.4; 2003 v.5). E, com relação ao ensino da modalidade oral, verificamos as obras de Castilho (1998), Fávero, Andrade e Aquino (2007) e Marcuschi (2001).

Com base nessas referências foi possível constatar que no Brasil a atenção com os aspectos da oralidade começou a se difundir no contexto de mudanças políticas que envolveram a Educação Básica, fruto da reorganização da Constituição Federal de 1988, e da revisão e publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1995. Tais mudanças implicaram numa reorganização dos pressupostos político-educacionais, em âmbito nacional, estadual e regional, quando verificamos que um dos eixos norteadores dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação em LP passou a ser o(a) oral(idade), a partir da concepção de gêneros discursivos/textuais. Então, lançamo-nos numa investigação para compreender como poderia o professor proceder para efetivar um trabalho sistematizado com gêneros orais e escritos na escola – frisando um olhar para as práticas de oralidades também como objeto a ser sistematizado e trabalhado na esfera escolar.

Apesar das contribuições dadas aos estudos de gêneros discursivos/textuais, conforme constatou Bueno (2009), em uma pesquisa realizada com um grupo de profissionais (professores, coordenadores, autores de livro didático, editores) de um curso de extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), os gêneros orais não têm sido tratados como objeto de ensino e aprendizagem, devido, principalmente, à falta de conhecimento do professor de como proceder.

Não muito diferente das considerações de Bueno (2009), ao olhar para nosso percurso de pesquisa, avaliamos que pouco sabíamos sobre como trabalhar em sala de aula o ensino e a aprendizagem de gêneros discursivos/textuais orais. Apesar das leituras realizadas, não encontramos material que propusesse um trabalho sistematizado, principalmente, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Então, no ano de 2010, levamos o tema para cursos de formação de professores, dentre eles o Grupo de Estudo em LP (doravante GELP) e o Grupo de Pesquisa "*Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná"*[2], os quais desenvolvem atividades

[2] Este projeto está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP – conforme Edital

relacionadas à formação continuada de professores, voltadas para as questões de alfabetização e letramento a partir da noção de gêneros discursivos/textuais. Neste artigo nosso objetivo é socializar o trabalho de formação continuada, o qual consistiu na produção de uma sequência didática com a notícia televisiva, desde o planejamento dos módulos, atividades e exercícios até a efetivação destes em sala de aula, com alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, apresentamos o processo de formação continuada, descrevendo as características do gênero notícia televisiva, produzida após um estudo pautado no encaminhamento do modelo didático; e o trabalho de ensino efetivado com uma turma de alunos do 5º ao no EF de uma escola, na região de Cascavel/PR. Uma análise maior pode ser apreciada em Swiderski (2012).

A FORMAÇÃO CONTINUADA

Em julho de 2010 iniciamos no GELP os estudos sobre gêneros orais para proposição de Sequência Didática (SD) e trabalho com a oralidade nos Anos Iniciais do EF. Nossa coleta de dados partiu desse início até o mês de novembro de 2011, valendo observar que a formação em si continuou até o ano de 2013. No contexto dos dados coletados para a pesquisa foram 14 encontros e 112 horas de formação continuada presencial.

Os encontros foram planejados e coordenados pelas professoras Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, realizados uma vez por mês, ao longo do ano letivo, com exceção do período de férias escolares. Dentre as atividades ocorreu um estudo preliminar de âmbito teórico e prático sobre gêneros orais, a adaptação do procedimento para produção do Modelo Didático de Gêneros Orais (MDG) e a produção coletiva de uma SD da Notícia Televisiva. Para este momento, passamos a discorrer sobre o MDG da Notícia Televisiva, produzido pelos integrantes do GELP durante a formação continuada.

No mês de abril de 2011 se deu início a coleta de dados para estudo das características do gênero, abrangendo o reconhecimento da situação social de produção (contexto físico e sócio-subjetivo), o plano textual global, e a estrutura linguística dos textos – incluindo os marcadores conversacionais. Foi analisado um *corpus* constituído por 7 (sete) textos do gênero.

038/2010 CAPES/INEP, e tem por objetivo fomentar a produção acadêmica e à formação de recursos humanos em educação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado.

O modelo didático do gênero notícia televisiva

O estudo realizado pelo GELP revelou que a organização (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo) de uma notícia televisiva é relativamente estável e depende de aspectos relacionados à situação de produção, comprovando o que já foi teorizado pelo Círculo de Bakhtin. Assim, nosso reconhecimento do gênero, que é parte de um estudo inicial acerca do MDG e de leituras especializadas sobre suas características, possibilitou-nos verificar que a função social de uma notícia televisiva é relatar um acontecimento que seja de interesse público ou a um grupo de pessoas, ou ainda, como recorda Pena (2005), transformar um acontecimento em um objeto de marketing para moldar uma opinião pública ou incitar o debate.

Portanto, a seleção de um acontecimento para ser noticiado por um telejornal depende das características do público expectador (trabalhadores, empresários, estudantes, crianças, jovens, adultos e idosos), incluindo o nível de escolaridade e econômico. Sobre esse nicho mercadológico, vários são os acontecimentos que têm uma importância de divulgação, como: acidentes, assaltos e catástrofes da natureza; acontecimentos que marcam a política, o esporte, a arte, a educação, o trabalho, bem como a vida de políticos, esportistas, artistas, educadores, trabalhadores etc.

Há estudiosos que dizem que "a notícia é uma construção e não uma representação (fiel) da realidade" (GOMES, 2006, p. 2-3). Nesse sentido, não podemos esquecer que na esfera jornalística a notícia televisiva é uma mercadoria/produto, pois o jornalismo é uma instituição social com fins lucrativos. Para tanto, a notícia é um texto de curta duração, em que predomina linguisticamente a sequências narrativas. E, tratando-se da notícia televisiva ocorre ainda a combinação de três códigos: a linguagem verbal (oral e escrita), imagética (fixa ou em movimento) e sonora (músicas, som ambiente, ruídos, ou de objetos).

O processo de produção implica na seleção da pauta, em anotações de dados sobre o acontecimento para produção do *lide* (síntese de quem, o quê, quando, onde, como, por que), na gravação de imagens (na maioria dos casos), na gravação de áudio (em alguns casos áudio e imagem), na edição dos dados e veiculação em um telejornal, ou num site da internet. Assim, o lugar de produção desse gênero envolve dois espaços físicos: o próprio lugar do acontecimento e o estúdio do canal televisivo. Estamos considerando em nosso trabalho que o telejornal ou o site de um jornal sejam um suporte e veículo de circulação de notícias televisivas, assim como de outros gêneros do jornalismo, conforme observa Marcuschi (2008).

A pauta no jornalismo é uma orientação que a equipe de jornalistas/repórteres recebe sobre os acontecimentos e as temáticas que terão que abordar. No caso das notícias televisivas, alguns acontecimentos podem ser previstos como, por exemplo, eventos públicos, que são previamente informados a data, mas há outros que não podem ser previstos, como acidentes. Nesse caso, "os jornalistas se valem de uma cultura própria para decidir o que é ou não é notícia" (PENA, 2005, p. 71).

Os critérios da noticiabilidade, ou seja, a capacidade de um acontecimento se tornar notícia, segundo Gomes (2006), segue o princípio do valor-notícia, que se refere ao estudo do interesse de uma dada sociedade num dado momento histórico, e do valor-notícia de referência, que se trata da orientação do fazer jornalístico de uma determinada organização (empresa de jornalismo). Para tanto, cada empresa e programa apresenta um perfil que acaba influenciando nas características do gênero.

Com base na pesquisa realizada, encontramos como regularidade as seguintes características: no que diz respeito ao conteúdo temático de uma notícia televisiva, observamos que se trata de acontecimentos que buscam respeitar aos parâmetros de verdade, relevância, atualidade (proximidade temporal da narrativa em relação ao fato), interesse público, amplo raio de influência (PENA, 2005; GOMES, 2006; BUENO, 2011).

> Verdade significa que a notícia está em conformidade com o fato do qual trata; e relevância significa que (a) as informações são importantes no interior da área temática objeto da cobertura e (b) as informações são adequadas a uma expectativa da parte dos indivíduos. Em relação à expectativa dos indivíduos, pode-se dizer que elas são de duas ordens: da ordem da recepção, o fenômeno pelo qual os indivíduos se percebem identificados e familiarizados com um determinado tipo de noticiário; da ordem da política, relativa ao esperado papel social que a atividade jornalística deva exercer na sociedade (GUERRA, 2003 apud GOMES, 2006, p. 4).

Quanto à proximidade temporal do relato em relação ao acontecimento, Pena (2005) salienta que essa é uma característica apreciada no início do século XX. Segundo o autor, "enquanto em 1622 cerca de 75% das notícias tinham já mais de duas semanas, em 1906, mais de 90% haviam acontecido no dia anterior" (PENA, 2005, p. 40). Tal fenômeno deve-se ao desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação e que é ainda mais intensificado no final do século XX, com o advento da internet.

> A temporalidade não se refere ao fato, mas à forma como é transmitido, ou melhor, mediado. É o instante da mediação que realmente conta. [...] A

> novidade nem sempre é atual e a atualidade nem sempre é nova. [...] O fato de você desconhecer um assunto não significa que ele seja novo. [...] a atualidade refere-se ao tempo da veiculação e não da ocorrência do fato. Ou seja, nem sempre significa um fato novo (PENA, 2005, p. 39-41)

Porém, não se é possível ainda delimitar com exatidão um tempo válido para um acontecimento continuar a ser transformado em notícia. Mas, conforme recorda Bueno (2011), a notícia tem um caráter efêmero e a sua leitura deve ser feita pouco tempo depois da produção.

Verificamos ainda que a seleção de um acontecimento, o espaço dado a ele no programa jornalístico, são fatores atrelados ao texto que também constituem o conteúdo temático. E tal seleção, o modo e o espaço de divulgação, revelam posicionamentos, juízos de valor, do veículo de circulação (equipe de reportagem, editor, patrocinadores, interesses da mídia etc.) que podem influenciar ou não a leitura do leitor/telespectador. Vale observar que no momento em que se assiste a uma notícia televisiva, o leitor/telespectador não está isento de juízos de valor presentes na sociedade, que podem ir ao encontro ou não com os do veículo de circulação. Tais apreciações valorativas são um dos componentes do conteúdo temático.

Pena (2005) aborda com especificidade cada variação estilística do lide, e apresenta o trabalho do professor João de Deus, o qual estuda esse conceito com maior profundidade, a ponto de argumentar que as questões do lide não são seis, mas nove: quem fez, o que fez, a quem fez, quando, por que, para que, onde, como, e qual foi o desdobramento. Para Pena, a "notícia televisiva é produzida para ser consumida na totalidade, como um grande 'lidão'" (PENA, 2005, p. 83), constituído por uma linguagem híbrida (imagética, sonora e verbal).

Observamos, em nossa análise, que a linguagem imagética em uma notícia televisiva, na maioria das vezes, são imagens em movimento e retratam: (a) o apresentador, no estúdio, noticiando o fato; (b) o(s) entrevistado(s) respondendo a uma pergunta com ou sem a imagem do repórter; (c) sequência de cenas do acontecimento, sem mostrar o repórter; (d) o repórter no local do acontecimento, falando e olhando para a câmera. A função das imagens é dar veracidade ao conteúdo que está sendo verbalizado. De acordo com Pena (2005), "embora a imagem seja amplamente valorizada no telejornalismo, é o texto que vai dar o verdadeiro significado da informação" (PENA, 2005, p. 83).

Ao analisarmos a linguagem sonora das notícias televisivas, observamos a presença do som ambiente em algumas imagens, principalmente, nas que traziam cenas do acontecimento. Também observamos a presença de trilha musical, ao analisarmos a notícia televisiva que apresentava a confirmação do Brasil como sede da Copa do Mundo de 2014, veiculada pela Rede Globo de Televisão, pelo jornalista Tino Marcos, em 30 de outubro de 2007, e de vinhetas de plantão de notícias.

Quanto à linguagem verbal, constatamos o que observa Pena (2005), que a notícia televisiva apresenta um texto verbal escrito oralizado, não sendo uma linguagem oral autêntica (tipicamente oral). Segundo Rodrigues,

> [...] não basta que a língua seja realizada oralmente, constituindo produto perceptível pela audição, para ser considerada falada. A oralidade é uma característica essencial da língua falada, mas não suficiente, o que faz com que a notícia transmitida por rádio e televisão, por exemplo, se caracterizem pela oralidade, mas não pelo caráter falado (HILGERT, 1991). **São, de fato, textos escritos realizados oralmente** (RODRIGUES, 2003, p. 35, grifo nosso).

Observamos então que a notícia televisiva pode ser caracterizada como uma leitura oralizada, mas também há presença de um oral semi-espontâneo, ou seja, um texto verbal produzido com base em anotações ou sequências de imagens, os quais não são *ipsis litteris* a leitura de um texto escrito previamente. Essa questão envolve um estilo de autoria, sobre a qual há autor-repórteres que preferem a leitura do escrito, e outros que elaboram o texto com base em tópicos de informações.

Ainda sobre a estrutura composicional, ao tratar da notícia televisiva como um gênero discursivo/textual, partimos do exposto por Bakhtin que "todo o enunciado é um elo na cadeia discursiva" (BAKHTIN, 2003, p. 56) e relacionamos esse conceito a um princípio teórico da Análise da Conversação, o qual observa que um texto oral apresenta elementos linguísticos que propiciam a abertura, a manutenção e o fechamento de uma interação verbal. A partir de então, consideramos que em notícias televisivas não há apenas marcas verbais que indiciam o início (abertura), a sustentação (manutenção) e o encerramento (fechamento) do texto, mas também imagens e som. Nossa observação possibilitou constatar que: (a) abertura: na notícia televisiva ao vivo, durante o telejornal, o apresentador comunica ao telespectador que tem fato importante ocorrendo naquele momento, situando sobre o que se trata e, na sequência, chama um repórter, pelo nome ou sobrenome, ou as imagens para tratar do fato. Vale observar que quando não se tem nenhum telejornal no ar, mas um fato importante ocorre, uma vinheta é um recurso sonoro que sinalizam a abertura de uma notícia televisiva ao vivo. No caso da notícia televisiva editada, ao iniciar o telejornal, são feitas notas informativas sobre as notícias que serão apresentadas. É uma maneira de chamar a atenção do telespectador para o fato. Quando chega o momento de noticiar o fato, o apresentador faz a leitura oralizada da manchete (frase que sintetiza o *lide*) e, na sequência, chama o repórter ou as imagens para tratar do fato. (b) manutenção: Verbalmente ocorre com informações adicionais sobre o que aconteceu ou está acontecendo e detalhes como: quem esteve/está envolvido, quando ocorreu, onde ocorreu/ocorre, como aconteceu/acontece e por que aconteceu/acontece. Vale observar que as imagens são elementos que também contribuem

com a manutenção desse gênero, bem como o som ambiente. (c) fechamento: Na notícia televisiva ao vivo, o fechamento é marcado verbalmente quando o repórter chama o apresentador, o qual pode ou não fazer comentários sobre o fato. Quando se tem apenas imagens do fato ao vivo, o fechamento é marcado pela mudança de imagens do fato para a imagem do apresentador. Observamos que o mesmo ocorre com notícias televisivas editadas, ou seja, o fechamento é marcado pela mudança de imagens do fato para a imagem do apresentador.

Passamos a seguir a tratar do estilo, ou seja, dos aspectos lexicais, fraseológicos ou gramaticais que observamos serem recorrentes nas notícias televisivas. Nesse sentido, verificamos, nos textos analisados, que predomina o uso de períodos simples. Quanto ao léxico (escolha das palavras) predomina a linguagem comum acessível aos variados graus de letramento, mas em alguns momentos foi observado o uso de termos técnico e/ou científico. Nesses casos, palavras que funcionam como sinônimas foram utilizadas para contribuir com o telespectador na construção de sentido, ou foi feito o uso de aposto.

Quanto à pronúncia das palavras, é possível observar, em notícias televisivas, a variação regional. Trata-se de um ótimo material para trabalhar a variação linguística. Todavia, observamos que há um cuidado por parte dos profissionais do jornalismo para pronunciar as palavras o mais próximo do que se espera do uso da norma culta da língua, todavia, isso não exclui as marcas de variação.

Diante desse estudo, passamos a delimitar o objetivo do trabalho em sala de aula. Sobre o exposto, ficou decidido em grupo que o trabalho com esse gênero numa turma de 5º ano do EF teria como finalidade trabalhar e consolidar o gênero, no que tange aos eixos de Pesquisa/leitura para reconhecimento do gênero (conteúdo temático e estrutura composicional), análise linguística (estilo), produção textual, refacção e circulação. Por fim, passamos para o processo de planejamento da SD com o gênero notícia televisa, o qual foi descrito em Swiderski (2012).

O TRABALHO EM SALA DE AULA COM A NOTÍCIA TELEVISIVA

O trabalho efetivado em sala de aula teve um total de 52 horas/aula, correspondendo a 12 dias de aula (25/10/2011 a 07/12/2011), para a apresentação da situação de produção do gênero, até a produção final das notícias televisivas, além de um encontro (08/12/2011) para edição e circulação do telejornal.

A **Apresentação da Situação de Produção do Gênero** consistiu no convite aos alunos de um 5º ano do EF de um colégio público de Cascavel/PR para produção de notícias televisivas

a serem veiculadas no dia 08/12/2011 na reunião com os pais, por meio da produção de um telejornal.

> Prof.: [...] Eu quero convidar vocês/ver se vocês estão interessados de nós gravarmos notícias televisivas. Vocês como repórteres ou apresentadores /.../ A produção do texto vai ser com vocês. E depois de todas essas notícias montadas, [...] a gente vai [...] juntar tudo numa edição de um telejornal. O que vocês acharam da ideia? [...]
> Prof.: E esse telejornal pode daí, se vocês quiserem, ser apresentado na escola para os papais. Vocês topam? (AULA DE 25/10/2011, M2U00064.MPG, 10:05 a 12:44).

Aceita a proposta pelos alunos, passamos a fase de **Reconhecimento das Características do Gênero,** fazendo primeiramente um diagnóstico do conhecimento de mundo dos alunos acerca do gênero. Para tanto, elencamos algumas perguntas que pudessem orientar essa prática: (1) Qual o tipo de programa televisivo que assistem? Qual horário? (2) De qual notícia televisiva recente os alunos se recordam? (3) Do que tratava essa notícia televisiva? (4) Quando e onde ocorreu o fato? (5) Em que canal e programa de televisão foi divulgado o fato? (6) Quem foi o apresentador? E o repórter? (7) Como o repórter se comportou diante das câmeras?

Foi possível observar que os alunos assistem a telejornais (locais, regionais e nacionais), tanto que citaram duas características da notícia televisiva que diz respeito a sua função social. Outro fator que nos chamou a atenção foi o relato do aluno em relação ao acidente que viu na BR e a notícia televisiva que abordou o acontecimento. No GELP, ao selecionarmos as notícias televisivas que fariam parte da SD, um critério utilizado pelos integrantes era observar o grau de violência na cobertura de acidentes, mortes e tragédias. Consideramos uma agressão a essa faixa etária e, portanto, optamos por não utilizar esse tipo de material, apesar de ser uma das principais pautas de notícias televisivas. Na atividade de diagnóstico, ficou explicitado que as crianças têm acesso livre a esse conteúdo. Isso é reafirmado quando verificamos os programas jornalísticos assistidos pelos alunos.

Numa segunda fase do tópico de **Reconhecimento,** encaminhamos uma atividade de pesquisa. Conforme previsto na sequência. Demos aos alunos um roteiro de questões a serem respondidas: Qual foi o fato noticiado? Quando e onde o fato ocorreu? Quando o fato foi noticiado? Em qual canal de televisão você assistiu a essa notícia? Qual o horário que você assistiu a essa notícia? Em qual programa televisivo passou essa notícia? Quem foi o apresentador do programa televisivo? Quem foi o repórter que noticiou o fato? Por que, em sua opinião, o fato foi noticiado? Quem geralmente assiste a esse tipo de notícia?

No plano de aula havíamos planejado assistir a um telejornal local, mas isso não foi possível. A princípio queríamos que todos assistissem ao mesmo telejornal, porém, devido alguns alunos residirem na área rural, nem todos tinham acesso ao mesmo telejornal local. Então definimos que seria assistido ao jornal nacional em data e horário combinado em sala.

Quanto ao resultado da atividade de pesquisa seis alunos assistiram ao telejornal e responderam ao roteiro de pesquisa. Desse público, apenas dois haviam assistido a uma notícia televisiva, os demais haviam selecionado uma reportagem. Expusemos esse diagnóstico à turma e solicitamos que falassem a diferença entre uma notícia e uma reportagem, conforme transcrição a seguir:

> Prof.: Vocês sabem qual é a diferença entre uma notícia e uma reportagem? uhum? Sabe? Qual é?
> Aluno 1: É a reportagem é quando a pessoa vai atrás pra saber o que aconteceu. Notícia. Por exemplo, aconteceu um terremoto na China, mas eles não vão lá.
> Prof.: /.../ Me fale um pouquinho mais sobre a reportagem. /.../
> Aluno 1: A pessoa sai na rua andando de carro eh:: /.../
> Aluno 2: O repórter vai lá e entrevista, faz eh: / filma a notícia depois
> Prof.: /.../ Quem mais sabe a diferença de uma reportagem e uma notícia? /.../
> Alunos: ((um aluno diz que não. Outro aluno: aconteceu um acidente lá em Santa Catarina, alago tudo.))
> Prof.: Uma enchente.
> Aluno 3: É uma enchente. Aí as pessoas não vão até lá pra fala no mesmo dia. Quando chega o outro dia talvez eles vão lá tira foto, entrevista, aí eles mandam pro /
> Prof.: Pra um telejornal né?
> Aluno 3: Pra um programa, aí fala com / aham
> Prof.: Monta a matéria, seria isso que você quer dizer?
> Aluno 3: Não. É outra coisa, quando ele fala na televisão
> Prof.: E esse aí vai ser o quê? Quando não falam no mesmo dia? É uma reportagem ou é uma notícia?
> Aluno 3: É uma notícia?! (AULA DE 01/11/2011 – M2U0070.MPG – 11:32 a 14:27).

Nessa primeira etapa da atividade de pesquisa, foi possível perceber uma dificuldade em diferenciar o gênero notícia televisiva do gênero reportagem televisiva. Ademais, conforme previámos, nem todos os alunos fizeram a atividade. Então, sentimos a necessidade de planejar uma forma de inserir todos os alunos na atividade de pesquisa, haja vista a sua importância no reconhecimento do gênero para, posterior, produção textual.

Uma solução encontrada foi recorrer à internet, ao site globo.com, seção notícias, Jornal Nacional, e fazer *download* da edição completa do telejornal de 25/10/2011. Porém, Para isso recorremos ao software Movier v.1.0.18, o qual encontramos para *download* no site http://www.movier.tv/. A partir do material disponibilizado em arquivo, pudemos estudar a edição e planejar a aula seguinte. Tal ação não foi prevista pela SD proposta pelo GELP, mas

diante do conhecimento que temos com o uso de novas tecnologias foi possível encontrar uma solução para o problema vivenciado.

Assistido ao jornal em sala de aula, e aplicamos o roteiro de pesquisa. Vale observar que, conforme foi desenvolvido o trabalho em sala de aula, a atividade de pesquisa e a atividade de leitura, previstas no módulo de **Reconhecimento do Gênero**, foram realizadas concomitantemente em sala de aula. Desse modo, não seguimos totalmente o encaminhamento da SD proposta pelo GELP, quando da sugestão para explorar a leitura com três notícias televisivas, selecionadas pelo grupo. Todavia, na SD fica claro que o professor não precisa seguir tais questões *pari passu*, e poderia fazer as adaptações caso fossem necessárias. Nesse sentido, as adaptações realizadas podem ser apreciadas em Swiderski (2012).

A partir do reconhecimento das características do gênero, demos início ao módulo de **Produção de texto.** Esse processo envolveu um total de 38 horas/aula do total de 52 horas/aula utilizado para início e conclusão do projeto. Conforme anotações realizadas acerca do planejamento da 1ª aula (25/10/2011), não havia sido decidido como seriam organizados os grupos para a produção das notícias televisivas, tampouco para a edição do telejornal. A ideia dessa atividade começou a se consolidar no trabalho realizado no 4º dia de aula (17/11/2011), quando tomamos conhecimento de que os alunos iriam fazer alguns passeios a pontos turísticos da cidade de Foz do Iguaçu/PR, e haveria ainda a formatura de um projeto contra a violência e o uso de drogas (PROERD).

Uma vez selecionado os eventos que propiciariam a coleta de dados para produção das notícias televisivas, foi necessário planejar como se daria a produção dos textos. Pautamo-nos no estudo realizado acerca das características do gênero e consideramos que o processo de produção inicial de notícias televisivas prevê a gravação de: (1) Imagem com áudio gravada no local dos fatos (repórter no local e entrevistados); (2) Imagem gravada com som ambiente e que possibilita construir uma sequência dos fatos; (3) Áudio do repórter gravado a partir de uma sequência de imagens, que narra os fatos.

Correlacionamos esse conhecimento ao conceito de macronível textual, que de acordo com os estudos da Análise da Conversação um texto oral apresenta uma abertura, uma manutenção e um fechamento. Desse modo, planejamos orientar os alunos a produzirem as entradas das notícias televisivas com as imagens com áudio gravadas no local dos fatos, e a manutenção e o fechamento com as imagens gravadas com som ambiente e o áudio do repórter gravado a partir das sequências de imagem (o que demandava uma produção escrita prévia, para ser orientar a prática de oralidade).

Partindo desse pressuposto, da orientação da SD e das condições de trabalho, prevemos que a atividade de produção escrita seria feita em grupo: 1 repórter e 1 cinegrafista. Cada grupo elaboraria sua notícia televisiva, conforme o seguinte encaminhamento: 1. produção escrita inicial do texto de entrada da notícia televisiva (a gravação de imagem com áudio no local dos fatos, tratando-se da imagem e da fala dos repórteres e/ou imagem da fala de entrevistados, caso a equipe de reportagem optassem por essa atividade); e, posteriormente, socialização dessa produção escrita ao professor e demais alunos para intervenção e reescrita para produção escrita final do texto de entrada; 2. ensaio de gravação (áudio-vídeo) da produção final do texto de entrada com acompanhamento do professor e intervenção quando necessário; 3. gravação *in loco* da produção final do texto de entrada e gravação das imagens com som ambiente e que possibilitam construir a sequência narrativa da notícia televisiva; 4. seleção de imagens para construção da sequência narrativa da notícia televisiva e produção escrita inicial do texto de manutenção e fechamento da notícia televisiva; posteriormente, socialização dessa produção ao professor e demais alunos para intervenção, para reescrita e produção escrita final do texto de manutenção e fechamento; 5. ensaio de gravação (áudio) da produção final do texto de manutenção e fechamento com acompanhamento do professor para intervenções quando necessário; 6. gravação (áudio) da produção final do texto de manutenção e fechamento, para edição junto com as imagens coletadas no local dos fatos; 7. edição inicial da notícia televisiva que inclui a gravação em áudio-vídeo da produção final do texto de entrada, a gravação em áudio da produção final do texto de manutenção e fechamento e a seleção de imagens possibilitam construir a sequência narrativa do fato

Noticiado; 8. socialização da edição da notícia televisiva aos alunos para intervenções e, posterior, refacção, quando necessário; 9. edição final da notícia televisiva.

A partir desse planejamento, reorganizações foram necessárias como: a seleção dos grupos de reportagem; os temas a serem noticiados; os locais a serem visitados para coleta de dados; e adequações para relacionar imagem e áudio, no momento da edição das notícias. Essas questões estão postas em Swiderski (2012).

Conforme revela a descrição e análise apresentada em Swiderski (2012), nos momentos em que houve a intervenção para refacção do áudio, estávamos trabalhando vários conteúdos da língua portuguesa, como: eliminar as repetições e truncamentos de palavras na oralização do texto escrito; adequação do tom de voz, do ritmo da leitura oralizada, conforme

pontuação apresentada no texto escrito, concordância verbal, variação linguística e fonologia. Todavia, esses conceitos não foram explicitados aos alunos, mas consideramos que tal intervenção só é possível quando a formação inicial e continuada do professor explora tal conhecimento científico. Para tanto, consideramos que esse é a representação de um momento em

que teoria e prática se relacionam no trabalho efetivado. Valendo salientar a importância da formação continuada no GELP para o desenvolvimento desse trabalho.

Para edição das notícias televisivas foram necessários alguns recursos tecnológicos como computador e programa de edição, utilizamos o recurso do Windows, denominado Windows live movie maker. Apesar de ser ideal que os alunos também participassem dessa atividade, isso não foi possível, pois não tínhamos recursos tecnológicos para a grande maioria dos alunos. Então, fizemos as edições iniciais e apresentamos a primeira versão das notícias televisivas 1, 2, 3 e 4, para avaliação por parte dos alunos dos itens necessários de serem abordados na refacção textual.

Após assistirmos uma primeira vez às referidas notícias, solicitamos para os alunos fazerem apontamentos generalizados dos itens que caberiam refacção. Com base nos itens levantados, regravamos o áudio das notícias televisivas 1, 2, 3 e 4, e fizemos a gravação dos áudios das notícias televisivas, 5, 6, 7 e 8. Porém, utilizamos outros recursos (dois computadores portáteis e microfone acoplado ao computador) que melhoraram a qualidade do material. Para dar conta da demanda das atividades, dividimos o trabalho de gravação (áudio) com a professora observadora.

De posse de todo o material das notícias televisivas de 1 a 8 (gravações em áudio-vídeo do repórter no local dos fatos; gravações da sequência de imagens para construção do relato; e gravação do áudio – texto oralizado – que relatava a sequência de imagens) realizamos a edição final das notícias televisivas e apresentamos o material aos alunos.

Porém, o trabalho exigiu ainda que selecionássemos o nome do telejornal, a criação da vinheta de abertura, a produção da capa com logotipo do telejornal, o texto de apresentação e a gravação da mesma. Só então, foi possível a edição final do trabalho com a sequência didática, a qual culminou na **Circulação dos textos produzidos pelos alunos,** conforme acordado com a diretora da instituição de ensino, na reunião de fechamento do ano letivo, onde alunos, professores e pais de todas os anos do colégio puderam assistir ao Jornal RLW.

O material foi disponibilizado para os alunos do 5º ano, recebendo cada participante um CD. Para tanto utilizamos o programa Windows live movie maker e o ConvertXtoDVD, para conversão do arquivo de vídeo gerado pelo primeiro, formato WMW (Arquivo de Áudio/Vídeo do Windows Media) em ISO (Arquivo de Imagem do Disco). Essa conversão de arquivos foi necessária, haja vista que nem todos os alunos têm acesso a um computador, então foi preciso gravar um arquivo possível de ser lido também em aparelhos de DVD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no trabalho apresentado é possível elencarmos que foi possível desenvolver um trabalho sistematizado com práticas de oralidade em sala de aula, incluindo os demais eixos norteadores do ensino de LP, a partir do gênero notícia televisiva, mostrando-se viável a proposta de SD em estudo. Contudo, consideramos relevante salientar que essa prática demandou o domínio de tecnologias, um tempo significativo de trabalho extra-classe, o domínio da classe para manter a disciplina. Complementamos tais observações, pontuando que essa prática efetivada demanda, também, conhecimento do funcionamento da LP, mais especificamente das regras gramaticais e da variação linguística; conhecimento teórico-metodológico acerca da SD, dos gêneros orais e da oralidade; conhecimento sobre a organização de um estúdio de telejornalismo, para adequação da luminosidade e organização do espaço; acesso a instrumentos tecnológicos adequados (aparelho de gravação de áudio e vídeo, computador, multimídia, programas específicos de edição, download e gravação em disco, microfone que reduza o ruído do som ambiente) e conhecimento acerca do seu funcionamento, entre outros.

Esse parecer e os diálogos travados com a professora-observadora nos conduziu ao questionamento: o trabalho efetivado revelou-se viável, porém, seria possível outro professor efetivar um trabalho a partir da SD proposta pelo GELP, sendo integrante ou não do grupo de estudo? A opinião da professora observadora é que seria impossível, haja vista a necessidade de seguir com os conteúdos programáticos e pela falta de conhecimento de alguns professores, principalmente, de uso das tecnologias.

Contudo, não podemos ignorar o valor do trabalho realizado em âmbito de conhecimento e desenvolvimento humano. Avaliamos que no trabalho efetivado foi possível explorar muito mais do que o conteúdo programático, bem como possibilitar aos alunos um contato com a língua viva, tanto no uso quando na reflexão acerca do funcionamento da linguagem. Quanto à necessidade de conhecimento mínimo para uso das tecnologias, verificamos a necessidade de formação continuada para os professores, visando a minimizar essa condição, haja vista que o trabalho efetivado, em nossa opinião, revela-se numa prática significativa de ensino-aprendizagem da linguagem, conforme idealizado pelos referenciais curriculares.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUENO, L. Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011.

_____. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. Revista Instrumento. v. 11, n. 1, UFJF, jan./jun. 2009.

CASTILHO, A. T. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, I.M.M. Telejornalismo de qualidade. Pressupostos teórico-metodológicos para análise. Unirevista. v.1., n.3. julho, 2006.

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

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

PENA, F. Teoria do jornalismo. São Paulo: Contexto, 2005.

PRETI, D. Fala e escrita em questão. 3.ed. v. 4. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. Estudos de língua falada: variações e confrontos. 3. ed. v. 3. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. O discurso oral culto. 3. ed. v. 2. São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. Interação na fala e na escrita. 2. ed. v. 5. São Paulo: Humanitas, 2003.

_____. Análise de textos orais. 6. ed. v. 1. São Paulo: Humanitas, 2003.

RODRIGUES, A.C.S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. Análise de textos orais. 6. ed. v.1. São Paulo: Humanitas, 2003.

SWIDERSKI, R. M. S. Grupo de estudos para formação continuada em língua portuguesa: os gêneros orais como objeto de ensino-aprendizagem. 259 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel: UNIOESTE, 2012.

O GÊNERO PLANO DE AULA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: SUA CONSTITUIÇÃO

Ângela Francine FUZA (Unicamp/CNPq)[1]

RESUMO: Buscou-se compreender quais as categorias que constituem o gênero textual plano de aula de professores em formação inicial do Curso de Letras, da disciplina de Prática de Ensino, de uma Instituição Pública do Norte do Paraná, referentes aos anos de 1990, 2000, 2005 e 2010, tendo em vista a heterogeneidade de categorias ali apresentadas. O estudo se fundamentou nas teorias desenvolvidas a partir dos princípios teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), principalmente em sua vertente mais didática, destacando-se, também, o Interacionismo Social (IS). Dentre os níveis de análise, propostos por Bronckart (2006), destacam-se apenas as análises das representações sobre o contexto do gênero. Os resultados mostram que há categorias comuns nos planos de aulas, assim como categorias que se diferem, tendo em vista principalmente o momento de produção do texto.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. Gênero textual. Categorias. Plano de aula. Formação inicial.

1 Introdução

O preparo das aulas pelos professores é uma das atividades mais relevantes do trabalho do profissional da educação. Todavia, constatamos que, no contexto escolar, há a ausência do processo de planejamento de ensino, fazendo com que haja a contínua improvisação pedagógica das aulas, quando, na realidade não se pode improvisar educação, conforme postulam Fusari (1998) e Schmitz (2000).

[1] Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Pesquisa: "Interação e Escrita" (www.escrita.uem.br - CNPq/UEM). angelafuza@hotmail.com

O plano de aula configura-se como a sequência de tudo que vai ser desenvolvido em um dia letivo, é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (PILETTI, 2001). Para isso, é preciso considerar as diretrizes, a escola, a direção, o professor, os alunos e os objetos de conhecimento.

Diante disso, algumas teorias, voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem, reforçam a necessidade de se trabalhar o gênero plano de aula nos cursos de formação, possibilitando que os professores em formação se apropriem das teorias a respeito desse gênero textual, uma vez que planejar é antecipar mentalmente uma ação, é agir em função daquilo que se pensa, sendo uma mediação teórica metodológica para a ação, que passa a ser consciente e intencional (VASCONCELLOS, 2000), remetendo-nos aos processos psicológicos superiores (VYGOSTKY, 1988).

Alguns estudos, principalmente, da área da Didática, desenvolvem questões voltadas para o plano de aula, demarcando apenas sua função quanto à organização de informações, não destacando seu valor enquanto um gênero textual, reforçando a necessidade de novos estudos a fim de aprofundar as teorias e disseminar novos conhecimentos. Logo, este artigo busca promover a reflexão a respeito das categorias que constituem o plano de aula, enquanto um gênero textual, possibilitando uma visão mais detalhada de como tal texto se constituiu no decorrer dos anos dentro do curso de Letras.

O *corpus* desta análise é composto por quatro planos de aula produzidos por professores em formação do curso de Letras, de uma instituição Pública do Norte do Paraná, correspondendo às décadas de 1990, 2000, 2005 e 2010. Para traçarmos algumas reflexões sobre o gênero proposto, voltamo-nos aos pressupostos teóricos do grupo de Genebra conhecido como interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, pois acreditamos que ao desenvolvermos a capacidade de linguagem tornamos nossos alunos mais críticos. Importante mencionar que, dentre os níveis de análise, propostos por Bronckart (2006), realizamos, neste trabalho, apenas as análises das representações sobre o seu contexto, destacando-se, em outra oportunidade, as discussões sobre sua infra-estrutura textual.

Na primeira parte do artigo, apresentaremos alguns pressupostos teóricos do grupo de Genebra e o ISD; na segunda, trataremos da caracterização do gênero plano de aula; por fim, teceremos as conclusões finais.

2 Pressupostos teóricos

Bakhtin e seu Círculo consideram que a língua "vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem do psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123). Logo, os diálogos entre os parceiros da interação são determinados e estruturados pelas formas de organização e de distribuição de lugares sociais, em diversas situações sociais de produção de discursos, os quais são perpassados por ideologias próprias. Esses lugares são definidos por Bakhtin (2003) como esferas do cotidiano (familiares e íntimas) e esferas dos sistemas ideológicos constituídos (moral, religião, ciência, arte etc). A noção de esfera é fundamental para pensarmos nas peculiaridades das produções ideológicas da esfera acadêmica, particularmente no campo da formação inicial do professor, uma vez que, de acordo com Grillo (2006, p. 146), com base em Bakhtin, a noção de esfera permeia a "caracterização do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros, no que diz respeito ao seu tema, à sua relação com os elos precedentes (enunciados anteriores) e com os elos subsequentes (atitude responsiva).".

Em relação aos gêneros constitutivos de diferentes esferas, Bakhtin (2003) postula dois grandes grupos de gêneros: *os gêneros primários,* que surgem das situações cotidianas mais espontâneas, e *os gêneros secundários* (mais complexos), próprios de esferas públicas e mais complexas (tais como a ciência, o jornalismo, a arte, etc.). São estes últimos, pela sua natureza, que requerem mediação e que precisam ser "ensináveis". De acordo com os dizeres de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Dessa forma, os gêneros secundários são aqueles baseados na atenção

voluntária, na memória, na inteligência prática, caracterizando os processos psicológicos superiores (PPS) expostos nas teorias de Vygotsky, havendo, assim, a necessidade de um tempo de sedimentação de conhecimentos para que sejam utilizados.

Bronckart (2006), um dos estudiosos de Bakhtin e Vygotsky e, também, pertencente ao grupo de Genebra, postula por meio do interacionismo sociodiscursivo[2], algumas reflexões a respeito da noção de gênero como instrumento fundador e organizador das funções psicológicas superiores (VYGOSTSKY, 1988). Para essa perspectiva, o pensamento consciente manifesta-se através da linguagem por meio de processo inter e intra pessoal. Além disso, Bronckart (2006, p. 122) indica que a linguagem não é apenas um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (como a percepção, os sentimentos, as emoções, etc.), mas se configura como "o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas". Isso significa que as unidades de análise do ISD não são os gêneros, mas as ações verbais e não-verbais do agente produtor.

O aspecto do agir humano, que tem respaldo na teoria da ação comunicativa de Habermas (1981), centra-se na construção do sujeito na e pela avaliação de seu agir mediante a linguagem. Dessa maneira, há a noção de "mundo da vida", que só pode ser acessada em interação com o outro e com os três mundos representados – o objetivo/físico (envolve o ato material da enunciação); o social (compreende os conhecimentos coletivos acumulados entre os membros de um grupo, suas normas, valores, regras, etc.) e o subjetivo (compreende a imagem que o agente-produtor dá de si ao agir, sua auto-representação e a imagem que faz do outro). Esses elementos, conforme Bronckart (2003), explicitam a tese principal do ISD de que a ação é resultado da apropriação[3] pelo

[2] O interacionismo sociodiscursivo considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas e, ao considerar o sujeito como parte e fruto de interações sociais, defende a importância de se ter em mente o contexto no qual determinado discurso ou texto foi produzido para que se possam compreender os seus objetivos.

[3] Leontiev, na Teoria da Atividade (2001; 2004), faz uso do termo apropriação, enquanto que o mesmo processo na Teoria Histórico-Cultural, a partir dos trabalhos de Vygotsky (1988; 2000; 2001; 2005), recebe o nome de internalização. Em ambos os conceitos, prevalece a ideia de que o processo de internalização/apropriação de um novo conceito é sempre realizado de forma mediada por instrumentos, o que reafirma os postulados do Materialismo-histórico, de Marx e Engels (2005, p. 109): "a apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos". Dessa forma, os termos internalização/apropriação são

sujeito e que o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos/sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto do agir humano.

Ao produzir um texto, por exemplo, o agente-produtor cria uma base de orientação para a sua ação de linguagem, considerando um contexto específico de produção. Para o ISD, o contexto de produção pode ser definido como "o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado" (BRONCKART, 2006, p. 93). Os parâmetros mencionados se voltam para as representações que o agente encontra-se ao produzir um texto, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, as quais constituem a base para Bronckart (2006) estabelecer o contexto de produção de um texto e seus elementos e que serão considerados, neste estudo, ao se tratar do gênero plano de aula:

1. MUNDO FÍSICO: - todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, de um ato realizado em um conjunto físico que pode ser definido por quatro parâmetros:	**ELEMENTOS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO [PARÂMETROS FÍSICOS]** a) o **lugar de produção:** o lugar físico em que o texto é produzido. b) o **momento de produção:** a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido. c) o **emissor (ou produtor, ou locutor):** a pessoa que produz fisicamente o texto. d) o **receptor:** a pessoa que percebe concretamente o texto.
2. MUNDO SOCIAL E SUBJETIVO [contexto sociosubjetivo): - a produção do texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo. [Este contexto é decomposto em quatro parâmetros]:	**ELEMENTOS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO [PARAMÊTROS SOCIAIS]** a) o **lugar social:** em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia... b) a **posição social do emissor ou enunciador:** qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: professor, pai.. c) a **posição social do receptor ou destinatário:** qual o papel social atribuído ao receptor do texto: aluno, criança, colega... d) o **objetivo** da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito que o texto pode produzir. Além de outras representações da situação e dos conhecimentos a mobilizar no texto.

Quadro 1: Mundos representados e os elementos do contexto de produção (BRONCKART, 2006)

usados como sinônimos, neste trabalho, havendo menção ao nome Leontiev quando utilizarmos o termo apropriação e internalização, ao mencionar Vygotsky.

Logo, em uma dada situação de interação em que se tem a produção de um texto, o agente-produtor constitui, previamente, uma base de orientação para sua ação de linguagem, compreendida por níveis simultâneos: (1) o sociológico, composto pelos parâmetros contextuais (que envolvem as representações sobre os mundos, além das representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis do agente); e (2) o psicológico, composto pelos parâmetros de textualização (operações de ancoragem, de planificação, de constituições linguísticas e discursivas). Essas realizações se dão sob a forma de textos, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural, e de outro, levando-se em conta modelos de organização textual, fato que tornam o texto uma unidade comunicativa, uma ação social, como postula Bronckart (2005, p. 30), ao afirmar que "assim como os textos, toda ação humana é fundamentalmente social"[4].

Em relação ao vínculo entre gênero e ensino, o Grupo de Genebra a compreende como uma forma de articulação das práticas de linguagem, decorrendo daí a noção do gênero como um "mega-instrumento". Essa noção inicialmente remete à ideia de que o agir humano necessita de instrumentos mediadores, logo necessários, visto que "fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)" (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 64). Podemos demarcar que são ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos – e também dos docentes – para a sua participação nas mais diversificadas atividades.

Constatamos, assim, que os gêneros se constituem como instrumentos para possibilitar as operações de linguagem necessárias para o desenvolvimento de três tipos de capacidades: (1) *capacidades de ação*, que possibilitam ao sujeito entender o contexto de produção de um determinado gênero, sua sócio-história, as representações ali incluídas; (2) *capacidades discursivas*, que permitem reconhecer e operar com o plano global do texto (ou a forma composicional bakhtiniana), os tipos de discurso e os tipos de sequências; (3) *capacidades linguístico-discursivas*, que levam o sujeito a saber operar e a compreender os mecanismos de textualização, a utilização das vozes e das modalizações para a produção dos gêneros.

[4] *"Comme les textes, toute action humaine est fondamentallement sociale."* (BRONCKART, 2005, p. 30).

Cabe ressaltar algumas considerações a respeito do termo "transposição didática". Schneuwly, Bronckart e Plazaola Giger (*apud* GONÇALVES, 2008) explicitam que o conceito não diz respeito à simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas pode ser entendido como um conjunto de rupturas, de deslocamentos e de transformações que são realizadas no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino.

Na acepção dos autores, essas transformações ocorrem em três níveis: (1) o conhecimento científico sofre um primeiro processo de transformação para constituir o conhecimento a ser ensinado; (2) o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado; e (3) o conhecimento efetivamente ensinado ainda se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido.

Para que haja tal transposição didática do gênero, é preciso que haja a exploração das características didáticas do modelo do gênero que surgiu em Genebra-Suiça com a intenção de subsidiar o trabalho docente, favorecendo o ensino e a aprendizagem de texto em língua materna, no caso, o francês. Tal modelo se constituindo como uma fonte de informações para que o professor possa fazer as adaptações necessárias em seu trabalho em sala de aula. De acordo com Nascimento, Gonçalves e Saito (2007), o modelo didático, assim como a sequência didática são ferramentas para o delineamento dos objetivos na didatização dos gêneros. Para as autoras, o modelo didático precisa se sustentar a partir de um tripé: desconstrução, descrição e indicação das dimensões ensináveis do gênero.

Para Pietro & Schneuwly (2003 *apud* NASCIMENTO; GONÇALVES; SAITO, 2007), o modelo didático tem as seguintes características: I) Uma dimensão praxeológica; II) Uma força normativa (da qual é impossível fugir); III) É o centro do processo de todo ensino e posterior aprendizagem; IV) Pode ser implícito/intuitivo ou explicito e conceitualizado; V) É o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho a ser realizado; VI) É uma teoria mais genérica das atividades linguageiras; VII) É sempre o resultado de práticas de linguagens anteriores, portanto, históricas; VIII) Permite, a partir das práticas sociais referenciais, produzir SDs; IX) É o lugar de reflexões e práticas pedagógicas.

Diante do exposto, constatamos que "os modelos didáticos são objetos potencializadores para o ensino. Ou seja, parte-se do modelo didático, pede-se uma

produção inicial e, em seguida, elabora-se a sequência didática." (NASCIMENTO, GONÇALVES, SAITO, 2007).

3 Caracterização do gênero escolhido

3.1 Contexto sócio-histórico e a atividade de linguagem do gênero plano de aula

Fusari (1998) afirma que o preparo das aulas é uma das atividades mais relevantes do trabalho do profissional de educação. Ao tratar do plano de aula, consequentemente, surge a noção de planejamento. De acordo com Castro; Tucunduva e Arns (2008), o ato de planejar acompanha o homem desde os primórdios da evolução humana. Todas as pessoas planejam suas ações desde as mais simples até as mais complexas.

Embora se evidencie a relevância de planejar, no contexto escolar, tal prática não recebe a devida atenção. Há a ausência do processo de planejamento de ensino nas escolas, fazendo com que haja a contínua improvisação pedagógica das aulas, quando, na realidade não se pode improvisar educação, conforme postulam Fusari (1998) e Schmitz (2000).

Para Castro; Tucunduva e Arns (2008), a desconsideração do planejamento corresponde a questões históricas. Ele só passou a ser bem definido a partir do século XX, com a revolução comunista que construiu a União Soviética. No mundo capitalista, o planejamento passa a ser utilizado pelos governos desse regime, após a Segunda Guerra Mundial, para a resolução de questões mais complexas. Com isso, podemos dizer que foi a partir desta época que o planejamento se universalizou. Na educação, esta realidade não poderia ter sido diferente, uma vez que, segundo Kuenzer; Calazans e Garcia, (2003, p. 13), "o planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo do Estado."

No Brasil, o regime autoritário fez com que muitos educadores criassem uma resistência com relação à elaboração de planos, uma vez que planos eram supervisionados. "Num regime político de contenção, o planejamento passa a ser bandeira

altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo." (KUENZER, 2003, p. 41). Hoje, o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, mas serve como uma ferramenta importante para organizar e subsidiar o trabalho do professor.

Algumas teorias reforçam a necessidade de se trabalhar tal gênero nos cursos de formação, uma vez que planejar é antecipar mentalmente uma ação, é agir em função daquilo que se pensa, sendo uma mediação teórica metodológica para a ação, que passa a ser consciente e intencional (VASCONCELLOS, 2000). Por meio de tal atividade, o sujeito coloca em funcionamento suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1988), envolvendo consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, que dependem de processos de aprendizagem. São processos mediados por sistemas simbólicos, como a escrita do gênero. Dessa forma, o planejamento da aula pressupõe: a análise da situação; a reflexão sobre os recursos disponíveis; a definição dos objetivos educacionais; a seleção e a estruturação dos conteúdos a serem assimilados, distribuindo-os ao logo do tempo para seu desenvolvimento; a previsão e a organização dos procedimentos do professor; a previsão e a escolha dos recursos de ensino; a previsão dos procedimentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos.

O conceito de contexto de produção, voltado para as aulas de leitura e de escrita, no âmbito do ISD e do interacionismo social, parte da premissa de que a produção de sentidos é decorrente de duas visões. De um lado, as particularidades constitutivas daquilo que cerca o texto ou o seu contexto e, de outro, das características do próprio texto (BRONCKART, 2006).

Em relação aos princípios do ISD, postula-se o contexto de produção de um texto (oral ou escrito) como o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a organização do texto (BRONCKART, 2006). Esses parâmetros se voltam para as representações que o agente encontra-se ao produzir um texto, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, as quais constituem a base para Bronckart (2006) estabelecer o contexto de produção de um texto e seus elementos, conforme já apontado.

A partir desse quadro e dos estudos do interacionismo social de forma didática, Saito e Nascimento (2010) categorizam os elementos constitutivos do contexto de produção. Destacaremos os elementos do contexto de produção voltados ao gênero plano

de aula, de forma geral, pensando nas atividades de linguagem. Dessa forma, os elementos do contexto são, respectivamente: a esfera da comunicação; a identidade social dos interlocutores; a finalidade; a concepção de referente; o suporte material e a seleção interdiscursiva, que correspondem aos aspectos apontados por Bronckart (2006) e, consequentemente, aos mundos físico e sociossubjetivo, fazendo-se referências aos mundos formais postulados por Habermas.

Um dos elementos que é a base de orientação do mundo sociossubjetivo recebe o nome de esfera da comunicação, conforme Saito e Nascimento (2010). Ela corresponde ao cenário ou formação social com as regras e rotinas interacionais em que o texto circula, fazendo com que o homem responda às exigências de seu contexto.

Dentro da esfera escolar é desenvolvida a atividade educacional composta por seus três níveis, de acordo com Nascimento. O primeiro é o sistema educacional, onde se formulam as diretrizes gerais adotadas pela sociedade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL-PCNS) e as Diretrizes Estaduais, que devem ser do conhecimento do professor para exercício de sua função. O segundo nível corresponde ao Sistema de ensino, que envolve: escolas, programas, administração escolar, organizando a transmissão dos pré-construídos às novas gerações. Por fim, temos os níveis do Sistema didático subdivididos em três pólos: o professor, o aluno e os objetos de conhecimento, que materializam os mecanismos de apropriação dos gêneros.

Por meio desse quadro, contatamos a complexidade da atividade escolar, correspondendo à esfera escolar, que apresenta o papel do professor como sujeito responsável por organizar as atividades a serem cumpridas, por exemplo, em sua aula, seja ela dos Ensinos Fundamental, Médio ou Superior. Sendo a aula, uma atividade comunicativa entre interlocutores, em um contexto determinado, cabe ao professor organizá-la, concretizá-la, fazendo uso, então, do gênero plano de aula.

Amigues (2004) afirma que o trabalho do professor é socialmente situado e constantemente mediado por objetos que constituem um sistema, tendo importância nesse contexto todos os participantes direta ou indiretamente, assim como as condições físicas e sociais, as prescrições, as regras do ofício e as ferramentas (recursos). Dessa forma, o trabalho do professor não é individual, mas, como postula Faïta (2004), esse profissional se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as *escolhas* a serem feitas para concluir as

tarefas a realizar. Logo, a atividade, isto é, o modo próprio de cada um reconstituir sua tarefa, entendida como aquilo que deve ser realizado, ou seja, aquilo que foi prescrito (SOUZA-E-SILVA, 2004), é resultante de uma dimensão intermediária, intercalada entre o meio e o sujeito.

Diante do diálogo entre o meio e o sujeito, constatamos que o plano de aula, produzido na esfera escolar, correspondendo ao sistema didático, deve ser desenvolvido considerando-se os outros aspectos da atividade educacional que exercem influência direta no modo de conceber a aula e registrá-la no papel, referindo-se às diferentes representações que o sujeito tem, de acordo com sua posição social. Logo, o plano de aula, dependendo do modo como é concebido, pode ser considerado como instrumento de mediação entre os sujeitos; como objeto, ao focarmos apenas a sua escrita e como ferramenta, ao ser um parâmetro a ser seguido pelos professores em sala de aula.

Diante da apresentação da esfera de comunicação, temos como segundo elemento das condições de produção, referindo-se ao parâmetro físico/mundo físico, a identidade social dos interlocutores, ou seja, o lugar social de onde falam os parceiros da interação. As marcas que os interlocutores deixam das imagens de si mesmos e dos outros nesse contexto particular.

Em relação à produção do plano de aula, os professores falam a partir do ambiente escolar, sendo que os participantes (emissor e receptor) desse diálogo podem ser: o professor com ele mesmo, tendo em vista a necessidade de organização e atitudes conscientes em relação aos conteúdos a serem aplicados em sala de aula; o professor com seu coordenador, na medida em que organiza suas aulas e é cobrada a realização do plano, pressupondo-se, também, os aspectos apontados pelo nível educacional e pelo sistema de ensino, que exercem influência na concepção de ensino e de aprendizagem do professor.

Machado (2007, p. 93) expõe que o trabalho docente:

> [...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93).

Constatamos, assim, a relação do gênero com sua esfera de produção, fato que orienta o emissor do texto no momento de sua constituição. Ao demarcar que o plano de aula está na esfera escolar, tendo como emissor o professor, é preciso que ele tenha uma finalidade para a produção desse gênero, correspondendo ao terceiro elemento das condições de produção: a finalidade, isto é, o intuito discursivo da interação, ou seja, a sua intenção nessa interação.

O professor tem o objetivo de ordenar e planejar suas ideias antes de realizar as atividades em sala de aula, sendo assim, tem como intuito discursivo cumprir sua necessidade de ordenação metodológica dos conhecimentos e atividades, realizando a apropriação do plano, enquanto gênero, e dos conhecimentos ali expostos. Há, ainda, a exigência, muitas vezes, da instituição para que haja a produção do plano.

O quarto elemento das condições de produção refere-se à concepção de referente, o conteúdo temático, o referente de que se fala e como é julgado/avaliado nessa situação de interação.

De acordo com as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, o conteúdo variará, mas foca-se, neste gênero, particularmente os encaminhamentos metodológicos que serão desenvolvidos nas aulas, exigindo-se uma atitude consciente e refletida dos professores, haja vista que devem selecionar conteúdos e ordená-los de forma consciente para a efetivação do ensino.

Para que haja a circulação dos assuntos demarcados no gênero, é preciso o suporte material, as circunstâncias físicas em que o ato de interação se desenrola.

O plano de aula pode ter como suporte o planejamento geral de ensino (plano de unidade), dentro do qual se organizam as aulas em sequência.

Assim como a maioria dos gêneros que circulam socialmente, o plano de aula apresenta a seleção interdiscursiva, ou seja, o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam na sociedade. As vozes que emanam do gênero plano de aula são as do professor; vozes dos autores teóricos que subsidiam a produção do material; vozes dos autores dos textos usados nas atividades que legitimam o conteúdo a ser estudado pelos alunos.

De acordo com Saito e Nascimento (2010), a partir do contexto de produção, o enunciador toma decisões para a seleção do gênero e para a arquitetura interna do texto que o materializa.

Ao observarmos as condições de produção do gênero textual plano de aula, constatamos aquilo que Schneuwly (2004) denomina de base de orientação da ação de linguagem, que apresenta duas dimensões. A primeira é de que o gênero é um instrumento que deve ser adaptado a um destinatário, a uma finalidade em uma determinada situação, correspondendo às necessidades do mundo sociossubjetivo. A segunda é de que o conhecimento do gênero é a condição mínima para o bom desempenho de diferentes situações de linguagem, justificando a relevância do levantamento das condições de produção para o entendimento de como funciona o gênero, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de ação do sujeito, que engloba o contexto físico da ação, o contexto social da interação comunicativa e o conhecimento de mundo que pode ser verbalizado na ação.

Para este estudo foram selecionados os planos de aula produzidos por professores em formação inicial do curso de Letras, correspondendo às décadas de 1990, 2000, 2005, 2010, visando à compreensão de quais categorias constituem tal gênero. A escolha deste gênero foi determinada, uma vez que trata de um texto voltado à esfera acadêmica, sendo tratado como um gênero textual, que leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme exposto anteriormente.

A capacidade de ação é responsável por situar o sujeito com relação ao contexto em que o gênero estudado foi produzido. Desse modo, quando situado com relação ao contexto em que o texto foi produzido, o sujeito é capaz de construir certa representação a respeito do autor do texto, do contexto sócio-histórico, o lugar social em que o mesmo foi produzido, ainda sem utilizar-se dos aspectos linguísticos contidos no texto.

Sendo assim, as condições de produção do gênero plano de aula dentro da esfera acadêmica, voltada aos professores em formação, foi realizada em diferentes momentos históricos, correspondendo às décadas de 1990, 2000, 2005 e 2010.

Diante disso, os elementos das condições de produção que constituem tal gênero diferem-se quanto ao momento de produção, haja vista que foram produzidos em: 1990, 2000, 2005, 2010. O contexto de produção dos gêneros planos de aula foi o mesmo, ou

seja, o contexto universitário, voltando-se para a universidade, na qual os professores em formação estudavam. Quanto ao emissor de tal gênero, temos os professores em formação em Letras, escrevendo para seu professor de Prática de ensino (destinatário), tendo em vista o cumprimento das atividades da disciplina. O lugar social do gênero plano de aula apresenta o professor em formação ocupando a posição de enunciador, estando o professor de Prática de ensino na posição de destinatário. O objetivo da escrita dos planos de aula se volta, de um lado, para a posição do enunciador (professor em formação), que visa à ordenação e ao planejamento de suas ideias antes de realizar as atividades em sala de aula, sendo assim, tem como intuito discursivo cumprir sua necessidade de ordenação metodológica dos conhecimentos e atividades, realizando a apropriação do plano, enquanto gênero, e dos conhecimentos ali expostos. De outro lado, há a posição do destinatário que exige a produção de tal gênero, tendo em vista a necessidade da disciplina.

Observamos que há uma padronização quanto às condições de produção do gênero, alterando-se apenas a data de realização do material, fato que interferirá diretamente na arquitetura textual do gênero, sendo relevante a exploração a respeito do momento histórico de produção de cada um dos planos de aula.

4. Conclusão

O objetivo central deste artigo foi compreender quais as categorias que constituem o gênero plano de aula, possibilitando uma visão mais detalhada de como tal texto se constituiu no decorrer dos anos dentro do curso de Letras.

Conforme mencionado, alguns teóricos postulam a necessidade de se trabalhar o gênero plano de aula nos cursos de formação, pois planejar é antecipar mentalmente uma ação, agindo em função daquilo que se pensa, configurando-se, segundo Vasconcellos (2000), uma mediação teórica metodológica para a ação, que passa a ser consciente e intencional. Ao estudar e ao elaborar um plano de aula, o sujeito coloca em funcionamento suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1988), envolvendo consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, que dependem de processos de aprendizagem. São processos mediados por sistemas simbólicos, como a escrita do gênero. Dessa forma, acreditamos que o uso de um gênero, neste caso, o plano

de aula, somente pode ser concebido a partir do momento em que é conhecido pelo professor em formação ou pelo professor já em exercício, uma vez que só é possível fazer uso de algo ao conhecer o seu funcionamento e sua finalidade.

Diante do exposto, constatamos que a análise apresentada não permitiu apenas conhecer os elementos que estruturam o gênero plano de aula e o modo como ele funciona, mas também perceber a importância de se realizar a análise de gêneros para conhecer o instrumento que se pretende utilizar em sala de aula pelo professor já em exercício ou pelo professor em formação.

6. Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série. Brasília: SEF, 1997.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. De Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2006.

BRONCKART, J. P. Une introduction aux theories de l'action. ***Carnet des sciences de l'education.*** Université de Genève. 2005. p. 16-36.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suiça (Francófona). *In:* **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gênero de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Centro de Referência em Educação – CRE.** Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998, p. 44-53. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br> . Acesso em: 23 fev. 2011.

GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa: gêneros textuais, transposição e modelo didáticos. *Raído,* Dourados, MS, v. 2, n. 4, jul./dez. 2008.

GRILLO, S. V. C. Esfera e Campo. *In:* BRAIT, B. **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 133-156.

KUENZER, A. Z; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 8. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de Língua Portuguesa. *In:* **Signum:** Estudos da Linguagem. Londrina, n. 10/2, p. 89-112, dez. 2007.

PILETTI, C. **Didática Geral.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L.. Os gêneros como instrumento para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. *In:* MENEGASSI, R. J; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Escrita e ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 25-57.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática.** 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad. 2000.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica (1926). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOCHINOV, V. N. **Freudismo**. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1976. (Circulação para uso didático).

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DIÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: (RE) CONFIGURAÇÕES SOBRE O PROFESSOR E O OBJETO DE SEU TRABALHO[1]

Márcia de Albuquerque Pereira (UFPB/IFPB)

Introdução

Situando-nos no campo da Linguística Aplicada entendendo este campo como Moita Lopes (2008) descreve, um lugar "mestiço, nômade e indisciplinar", nossa pesquisa pretende dar voz ao professor, resgatando este personagem que há muito tempo ficou em segundo plano, muitas vezes ocupando um lugar no qual é treinado para aplicar conhecimentos já prontos e em que a pesquisa acontece com pesquisadores de fora que geralmente desconhecem a realidade da sala de aula.

Defendemos, portanto, a formação teórico-crítica do professor que deve se envolver na reflexão sobre seu próprio trabalho através da pesquisa. Observamos a importância dos professores de línguas se reconhecerem também enquanto pesquisadores, enquanto linguistas cientes de seu papel social, político e ético. Para tanto, a pesquisa e a reflexão ancoradas em gêneros que contribuam para a formação e o trabalho docente incluídas na formação do professor podem dar uma importante colaboração. Deste modo, nesta pesquisa temos como objetivo analisar as (re) configurações de duas professoras de língua inglesa sobre o professor e sobre o objeto do trabalho docente em um diário dialogado, tendo com base os elementos constitutivos do agir docente, categorizados por Machado e Bronckart (2009).

Neste artigo apresentamos, em primeiro lugar, o marco teórico, sustentado em estudos sobre (a) a formação decente e a escrita diarista e (b) o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) destacando a esfera da atividade de trabalho docente, que nos inspirou na concretização de nossos objetivos. Em seguida, descrevemos nosso percurso metodológico.

[1] Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada "*Amei essa aula*!: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa" (PEREIRA, 2011), apresentada no Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desenvolvida sob orientação da professora Dra. Carla Lynn Reichmann.

Apresentamos na sequência, a análise dos nossos dados e apontamos o que essa análise nos sinaliza em nossas considerações finais.

1. Marco Teórico

1.1 O diário na formação docente

Nos contextos da formação reflexiva do professor de línguas notamos uma expressiva adesão à prática de escrita de diários. Tanto no exterior (BAILEY, 1990; ZABALZA, 2004) quanto no Brasil (MACHADO,1998; REICHMANN, 2007, 2009), pesquisas nos revelam a expansão da escrita de diários no contexto educacional.

Zabalza (2004) enfatiza a produção do diário como instrumento de análise do pensamento do professor. Segundo o autor, ao narrar sobre sua própria experiência, o professor a constrói linguisticamente e a reconstrói como discurso prático, assim, a narração se transforma em reflexão. Para Bailey (1990) os diários são um *gênero de pesquisa* que tem crescido na literatura de estudos situados no contexto de sala de aula. Para a autora, o uso do diário é ao mesmo tempo um meio de se fazer pesquisa e uma ferramenta para a formação do professor. Ela acrescenta que a escrita diarista possibilita a investigação de temas que normalmente não são acessíveis através da observação externa.

Para descrever a situação de produção do diário, Ana Rachel Machado (1998) ancora-se na concepção de gênero de Bakhtin (1979), qual seja, "tipos relativamente estáveis de enunciados", e na sua ideia de que todos os enunciados são constituídos tendo como base uma forma padrão de estruturação. Assim, a autora descreve o diário como um gênero que geralmente é produzido por um produtor fora das instituições e que escreve, primeiramente, para si mesmo, sendo assim um produtor mais livre. O diário, segundo a pesquisadora, apresenta marcas temporais relativas ao tempo de produção e é um gênero marcado por fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos e ausência de modelos fixos.

Em reflexões mais recentes sobre o diário de leitura, Machado (2009) defende que este se constitui como um artefato que o professor disponibiliza para seus alunos e que, quando apropriado pelos alunos, pode se constituir como um instrumento para o desenvolvimento das capacidades de leitura e para instauração de novos papeis para o professor e alunos em sala. De acordo com Machado (op.cit.), inspirada em pressupostos vigotskianos, só quando apropriado é que o gênero se constitui como instrumento para o sujeito agir sobre o mundo e si mesmo.

Para ela há uma compreensão equivocada a respeito do diário considerado um gênero monológico, não reconhecendo que as reflexões desencadeiam múltiplos diálogos. A autora defende o valor heurístico dos gêneros privados, da dimensão pessoal e da apropriação do gênero *por si e para si* (MACHADO, 2009, grifo da autora). Ela descreve o diário de leitura como um texto produzido por um leitor que tem objetivo de dialogar em uma "conversa" reflexiva com o autor. Desta forma ele se constitui como

> (...) um texto de características dialógicas acentuadas, uma vez que ele não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento. Em síntese, ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam quando se encontram em situação de leitura (MACHADO, 2009, p.78).

No contexto de formação docente brasileiro, Reichmann tem reconhecido a importância da produção diarista. A autora afirma que a escrita reflexiva pode permitir aos docentes a construção de si mesmos e de um reposicionamento. Para a autora, a escrita colaborativa possibilita a constituição de uma maior simetria, da ocupação de posições mais semelhantes, diminuindo a distância social e fortalecendo o professor enquanto sujeito e agente (REICHMANN, 2007).

Outra autora, no contexto brasileiro, que se dedica a estudos resultantes da associação do trabalho do professor e a escrita diarista é Mazzillo (2004, 2007). A autora tem como *corpus* diários de aprendizagem que define como diários escritos por pesquisadores professores de língua sobre as aulas de outros professores dos quais são alunos (ou observadores-participantes). Mazzillo et al. (2007) afirmam que nestes textos escritos por terceiros revela-se que o trabalho do professor é avaliado sob várias perspectivas – do aluno, do pesquisador, por vozes do coletivo de trabalho, etc. – e essa avaliação é o que move o desenvolvimento do próprio trabalhador.

1.1.1 O diário dialogado

A escrita de diários tem ganhado uma configuração peculiar em situações de ensino de línguas e formação de professores que diz respeito aos diários dialogados. Peyton e Reed (1990)

descrevem esses diários como uma conversa escrita e particular entre alunos e professores que ocorre regularmente ao longo de um período escolar.

Na tentativa de responder o que seria um diário dialogado, Reichmann (2007) afirma que este é uma "interação escrita ancorada na sala de aula – um gênero acadêmico assemelhando-se à escritura de cartas. A linguagem é informal, frequentemente se aproximando da oralidade. Concordamos com a autora quando afirma que a documentação de discursos docentes possibilitada pela escrita de diários constitui-se como excelente campo para pesquisa e quando admite a utilização da sala de aula como lugar de formação.

Consideramos o diário dialogado enquanto gênero nos enquadrando na noção que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) considera. Primeiramente, levamos em conta a definição clássica de Bakhtin (1992) de gêneros do discurso como "formas relativamente estáveis de enunciados". Com base nessa acepção, Bronckart (1999) define o que ele chama de gênero de texto, como qualquer "espécie" textual, que segundo ele, são conjuntos de textos que apresentam características comuns, que estão em "perpétuo movimento" (BRONCKART, 1999, p.74), com fronteiras nem sempre facilmente estabelecidas[2]. Deste modo, consideramos o diário dialogado como um gênero de texto pois, como descrito neste tópico, ele se configura como uma 'espécie' de texto, e se inscreve em um conjunto de textos que se configuram por características comuns.

Vemos com as reflexões feitas neste tópico a interface entre a escrita diarista e o desenvolvimento da formação do professor. Fica evidente a produção do gênero diário enquanto prática de formação docente, tendo em vista que essa atividade se constitui em eventos mediados por textos escritos, a escrita e a leitura das narrativas, tem fins específicos e está situada historicamente em um processo de aprendizagem que se fundamenta, principalmente, em experiências compartilhadas. Vale salientar, porém, que a produção de diários, bem como outras práticas de formação reflexivas necessitam de um contexto favorável para serem concretizadas, o que, infelizmente, não corresponde à realidade da maioria dos contextos de ensino e formação no nosso país.

[2] Bronckart (1999) apresenta o seguinte conceito de gênero: "Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão de **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso"* (BRONCKART, 1999, p.75, grifos do autor).

1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo e o trabalho docente

No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) - aliado às Ciências do Trabalho - há uma crescente produção de estudos que se dedicam a atividades de linguagem em situações de trabalho. Autores como Amigues (2004), Mazzilo (2007) e Machado (2007), tem se dedicado ao estudo do trabalho do professor nessa perspectiva.

As ciências do trabalho, aqui consideramos a Ergonomia e a Clínica da Atividade (CLOT, 2007), desenvolveram-se como reação a concepções como a taylorista, que concebe o trabalho como a aplicação de técnicas e execução de tarefas prescritas. A contribuição dessas ciências para o trabalho do professor corresponde ao fato de que elas têm como foco o trabalhador em sua suas várias dimensões.

Tendo como base as contribuições advindas do ISD e das ciências do trabalho Machado (2009) formula a seguinte definição para o trabalho docente:

> (...) uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite os alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, op.cit.).

Machado e Bronckart (2009) - com base nos estudos de Amigues (2004), Saujat (2004, apud MACHADO e BRONCKART, 2009) e, sobretudo, Clot (1999, p.98-104) - apontam elementos como possibilidade para identificação de "representações sobre os elementos constitutivos do agir docente" (MACHADO e BRONCKART, op.cit.). Segundo a hipótese apresentada pelos autores, o trabalho do professor:

a) mobiliza **o professor**[3] em seu ser integral e em suas diferentes dimensões, quais sejam: física, linguageira, afetiva, suas capacidades etc.;

[3] Grifos dos autores.

b) tem como **objeto** a criação de um meio propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* e ao desenvolvimento de determinadas *capacidades dos alunos*, atividade esta orientada por *prescrições* e *por modelos do agir*, que são apropriados pelo professor;

c) é desenvolvida em interação permanente com a atividade de **outros** actantes (principalmente os alunos);

d) desenvolve-se com a utilização de **instrumentos** (materiais ou simbólicos) provenientes da apropriação de **artefatos**[4].

A seguir descrevemos nosso percurso metodológico que permitiu a geração dos nossos dados.

2. Percurso Metodológico

Descrevemos agora as participantes e procedimentos de coleta de dados e de análise que compõem o nosso percurso metodológico.

A professora participante está identificada pelo pseudônimo Amanda**.** A professora Amanda era, na época, aluna do sexto período de graduação do curso de licenciatura em Letras com habilitação em língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ela vivenciava sua primeira experiência docente no semestre 2009.2, quando participou da nossa pesquisa. Assim, vemos que a professora esta professora inaugurava sua vida docente quando foi convidada a participar da nossa pesquisa.

A professora Márcia, também a pesquisadora deste trabalho, era na época aluna de mestrado em Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB e tinha cerca de sete anos de experiência em sala de aula, em escolas privadas de idiomas, principalmente, e no contexto acadêmico (como professora substituta na UFCG).

[4] Os autores distinguem os *artefatos* como toda coisa socioistoricamente construída, de origem humana com uma finalidade, podendo ser material (objetos, utensílios, máquinas), imaterial (ex.: um programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas etc.). Já os *instrumentos* resultam da apropriação do artefato pelo e para o sujeito, atribuindo-lhe funções de acordo com seus objetivos.

As duas professoras se engajaram em uma interação escrita constituída por dois diários dialogados simultâneos, ou seja, cada professora mantinha um caderno no qual escrevia suas reflexões. Ao fim do semestre foram produzidos dois diários, cada um foi "conduzido" por uma das participantes, constituindo, assim, a interação escrita que construiu o nosso *corpus*.

Os procedimentos de análise dos dados foram realizados a partir de nossas questões de pesquisa. A fim de resumir e visualizar os procedimentos de análise dos dados em relação a cada questão de pesquisa, desenvolvemos o seguinte quadro:

Questões de pesquisa	**Procedimentos de análise**
Quais vozes se revelam em uma interação escrita entre duas professoras de inglês?	Leitura inicial dos diários - reunidos de forma cronológica - para seleção e transcrição de fragmentos em que se constituem as vozes, com base nas categorias sugeridas por Bronckart (1999): *vozes de personagens, vozes sociais* e *voz do autor;*
Como se dá a distribuição da responsabilidade pelo que é enunciado por essas vozes?	Análise da distribuição das vozes e interpretação do que cada uma delas diz.
De que maneira os elementos constitutivos do agir docente são tematizados no que dizem as vozes?	Análise do que diz cada voz identificada com foco nos elementos constituintes da atividade do trabalho docente - segundo Machado e Bronckart (2009): *o professor, o objeto, os outros, os artefatos e instrumentos.*

Quadro 1 - Questões de pesquisa e procedimentos de análise

Como podemos ver no Quadro 1, com base em cada pergunta de pesquisa traçamos o nosso plano de análise. Em primeiro lugar, reorganizamos os dois diários, através de cópias xerografadas, fazendo com que os dois diários constituíssem um só corpo. O passo seguinte foi a leitura inicial do *corpus* a fim de selecionar as interações relevantes e que apresentassem momentos importantes de enunciação das vozes. Desta forma, agrupamos os trechos com base nas categorias sugeridas por Bronckart (1999). Por fim, analisamos o que cada voz diz

relacionando-as aos *elementos constitutivos do agir docente - o professor, o objeto, os outros* e *os artefatos/instrumentos* - apontados por Machado e Bronckart (2009).

Como mencionamos, este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, portanto nos detemos em responder à última questão mostrada do quadro acima, da qual destacamos *o professor* e *o objeto de seu trabalho*. Esta resposta será apresentada na nossa análise a seguir.

3. Análise dos dados

Os trechos que analisaremos a seguir são passagens em que as professoras mostram mais explicitamente suas representações sobre o professor em diferentes dimensões. Pudemos identificar que os textos das professoras deixaram vir à tona principalmente suas dimensões física, emocional e "em formação". Chamamos a dimensão "em formação" aqueles momentos em que deixam vir à tona sua formação teórica, acadêmica e experiências em sala de aula.

Comecemos por aqueles excertos em que a dimensão física é posta em evidência. No excerto abaixo, a voz do autor empírico revela sensações físicas e emoções presentes no diálogo entre as professoras, como podemos ver quando a professora Márcia descreve sua primeira aula:

> Bom, havia esquecido como é **fisicamente desgastante dar aula. A sensação, depois de apenas 3.20 h de aula é de ter trabalhado um dia na lavoura.** Acho que por ser a primeira aula e eu já levar todo o cansaço da ansiedade, da insônia, etc. (M1a[5])

Primeiramente, podemos perceber como o discurso da professora é construído com alusões ao desgaste físico quando vemos enfatizado como se sente ao fim do seu primeiro dia de aula, como se tivesse trabalhado na lavoura. Percebemos que a "ansiedade" e a "insônia" retratam uma carga emocional também motivada por este primeiro dia de aula. Adicionado a esse desgaste físico e emocional, o desgaste mental é descrito através da alusão a alguma religião em que se "absorve" energias espirituais. Neste único trecho temos reproduzidos, de uma só vez, o esforço físico, emocional e cognitivo que constituem o trabalho docente. Essa representação do esforço físico pode também ser evidenciada no trecho que se segue:

[5] Identificamos os excertos por uma letra que representa a professora (A- Amanda e M – Márcia) e um número que representa a entrada do diário em que aquele excerto foi escrito.

> **Eu tava tão cansada ontem! Fim de semestre, você sabe, é mais "demanding"... Daí como dar aula se você mesma não está se aguentando de tanto cansaço?!** Às vezes, eu não acredito, pois quando estou nesse estado é quando eu dou uma aula mais animada. Você pode se perguntar "Mas como?" RS; Nem eu sei como consigo fazer isso. Mas o fato é que eu nunca quero dar uma aula boring, sabe?! Na verdade, eu não consigo me entregar desse jeito. (A33)

Podemos ver que a professora Amanda também põe em evidência o cansaço físico. Desta vez, este é retratado como resultado das demandas do fim do semestre, porém, é algo que é superado pelo ânimo da professora quando em sala de aula.

Em mais um excerto, o esforço aparece no que diz a professora Márcia quando discorre a respeito de como se sentia após seu primeiro dia de aula, encerrando a primeira entrada escrita por ela:

> Mas **eu me sinto feliz, apesar do cansaço, ou "por conta do cansaço"**. Porque é o tipo de cansaço que todo ser humano quer ter, eu acho, aquele que se sente depois da labuta. Tava com saudades de dar aula. (M1b)

Após relatar algumas queixas a respeito dos problemas e sentimentos conflituosos emergidos antes, durante e depois da primeira aula, o trecho acima expressa o sentimento de cansaço e satisfação da professora Márcia. A satisfação, proveniente do cansaço do trabalho, justifica-se por um argumento que nos remete a um discurso compartilhado culturalmente, revelado através de uma voz social que considera o trabalho como algo benéfico. Podemos extrair desse trecho a máxima "o trabalho dignifica o homem". Além de revelar essa voz social, sob a qual a professora se reconhece enquanto trabalhadora, o segmento mostra que, apesar dos problemas e conflitos enfrentados, muitos devidos à complexidade que envolve o trabalho do professor, o trabalho pode ser considerado também como fonte de prazer.

Um episódio em que a professora teve problemas em operar aparelhos eletrônicos teve o seguinte desfecho:

> Então perdemos um bom tempo da aula tentando fazer a coisa funcionar e graças a ajuda de uma aluna foi possível que a atividade acontecesse – menos mal! Sobre este fato só tenho a comentar que **queria muito não me sentir culpada, decepcionada comigo mesma**, ficar, enfim mais "imune" a estas

> situações. Não no sentido de me acomodar, mas aprender a reconhecer minhas falhas sem me martirizar por elas. (M6)

O texto da professora Márcia apresenta um sentimento de culpa e decepção engatilhados por problemas no uso de equipamentos. Acompanha esses sentimentos o desejo de querer superá-los. Percebemos com isso que o reconhecimento de certos aspectos do próprio trabalho não implicam uma mudança - imediata- na atitude em relação a tais aspectos.

Outro evento imprevisível que causou desequilíbrio para a professora pode ser visto na sequência:

> **A aula de hoje foi um tanto quanto perturbadora,** pois uma garota que tá pagando estágio na graduação veio assistir minha [*aula*] sem ter avisado. Devo dizer que **a presença dela mexeu comigo.** Eu nunca havia vivido essa situação antes e portanto não estava nem um pouco preparada mentalmente. Acabou que eu detestei minha aula, apesar de ter feito tudo o eu havia preparado. Parece irônico, mas o fato de que ela estava me observando tirou minha espontaneidade, naturalidade, de forma que eu fiquei muito mais preocupada em ser "clara", assim falei mais em português que o usual (Inglês I). Na verdade, **foi algo aterrorizante.** Eu não [sei] como lidar com situações em que estou sendo analisada, isso não se restringe a dar aula, mas por exemplo se estou numa prova oral, entrevista de emprego, essas coisas em que cada palavra conta. Ufa! (A10)

Em sua décima entrada, a professora Amanda expõe outra aula em que, em suas representações, não teve tanto sucesso. A observação inesperada de sua aula a perturbou, tirou a espontaneidade, aterrorizou a professora, como vemos em suas próprias palavras. Isso resultou no seu descontentamento com seu trabalho afetado por essa presença externa em sua sala.

Parece-nos que essa insistência da professora em pôr sempre em evidência, através de vozes da academia, sua filiação a um grupo de profissionais, a uma corrente metodológica e acadêmica, possivelmente se explica por ela estar vivendo sua primeira experiência profissional e, assim, sentir a necessidade de se afirmar enquanto membro de um grupo, assumindo uma posição identitária. Observamos este aspecto no trecho abaixo:

> **Amei essa aula!** Inglês 4. Eu havia preparado algo e a aula saiu diferentemente melhor! (RISOS) **É impressionante como o tempo deixa professor e alunos mais confortáveis em sala.** A relação de ambos se torna mais natural e espontânea, ao ponto de alunos falarem em inglês em sala sem que seja uma atividade proposta, entende?! (A17)

Além da identificação, vemos um destaque para a aproximação gradativa entre ela e seus alunos. O contentamento das descobertas de sala de aula pode ser notado recorrentemente no discurso da professora que, com isso, mostra sua aprendizagem enquanto profissional em formação. A seguir vemos um trecho no qual a professora Amanda, após falar sobre sua aula que foi segundo ela divertida e bem sucedida, faz uma reflexão sobre a sua profissão:

> E é nesses momentos que percebo que **essa "é" a profissão para mim, sabe?! Percebo "é isso que quero" "é para isso que nasci", porque me deixa feliz, espontânea e ainda deixo meus alunos alegres, entende**? Isso não tem preço. (A17)

Nos chama bastante atenção o trecho acima e o seu tom de otimismo, de satisfação e identificação com o "ser professor". Bastante categórica, ela deixa marcada através do destaque ao verbo "é" e da expressão "é para isso que nasci" a certeza de estar entrando em um universo profissional que lhe compete. O que é dito pela professora nos deixa claro que ela vive um momento, nesta sua experiência inicial, de descoberta de si mesma enquanto profissional.

Alguns trechos revelam a dimensão "em formação". Como explicamos anteriormente, esta dimensão inclui momentos em que as professoras também se revelam enquanto alunas, o que pode ser visto no trecho seguinte:

> Acho também que é uma questão de respeito para com os alunos. **Eu lembro de quando eu fazia ensino médio eu abominava os professores que misturavam as coisas sabe?!** Você enquanto aluno acaba reagindo ao estado de espírito do professor. Tipo, se ele tava cansado, dava uma aula tipo "tapa buraco", e eu achava isso um absurdo! Eu pensava: "Se você é professor, então seja professor!" Sabe?! Não misture as coisas, já que os alunos não têm culpa de nada, e só querem assistir aula. (A33)

A professora Amanda relata um dia de aula em que estava cansada, mas conseguiu superar o cansaço e fazer uma aula animada por acreditar que esta seria a postura adequada de um professor. Ela relembra suas experiências enquanto aluna de ensino médio e contrasta sua postura com a de ex-professores. Fica claro como sua experiência enquanto aluna do ensino médio influencia em sua prática e na constituição de configurações sobre o papel do professor. No excerto abaixo a professora Márcia responde a essas reflexões:

> Pois é, Amanda. Às vezes **os alunos são uma injeção de ânimo.** Realmente, não é nada profissional deixar os problemas pessoais afetarem significativamente as aulas. Mas, por outro lado, nós professores **devemos lembrar que nem tudo é de nossa responsabilidade. Acho que digo isso influenciada por uma disciplina que acabo de cursar no mestrado.** (M32a)

Podemos perceber no trecho a voz da academia, enquanto instituição de formação intelectual quando a professora Márcia destaca a explicitamente influência de uma disciplina. Desse modo, a professora Márcia explicita sua dimensão "em formação" intelectual/teórica e como a voz da academia se exibe em seu discurso influenciando em (re)configurações sobre o seu próprio trabalho.

No excerto a seguir, além de fazer menção à satisfação sentida pela aprendizagem de seus alunos, a professora Amanda evidencia em seu discurso uma voz teórica que prefigura o seu trabalho:

> **Gosto de ver o desenvolvimento qualitativo deles**. Quando eles respondem aos exercícios sozinhos e acertam é como uma vitória (risos). E ainda quando estimulo o "speaking" e eles conseguem aplicar o conhecimento adquirido em aula. **Eles ficam tão contentes quando acertam e eu também, claro.** Mas também **há aqueles que ainda não acompanham os outros no mesmo ritmo e isso me preocupa, as vezes, mas é aquele negócio, cada um tem seu tempo suas ZDP's**. (risos) (A13)

O texto da professora Amanda retrata a sua satisfação com o sucesso dos alunos nas atividades. Além disso, vemos, explicitamente, a voz de teorias psicológicas quando a professora se refere às "diferentes ZDPs" dos alunos para explicar que a aprendizagem acontece de forma diferente para cada um. Ainda podemos notar o sentimento de satisfação por conta dos acertos de seus alunos, momentos que a professora considera como "vitórias" e uma forma de se verificar a aprendizagem.

Trazemos agora excertos em que o texto das professoras deixam transparecer suas configurações a respeito do objeto de seu trabalho. Em muitas delas, as professoras trazem a voz do senso comum através de ditos populares.

No trecho abaixo, há uma discussão sobre os limites relativos ao objeto de trabalho do professor. A professora Márcia deixa evidente essas (re)configurações a respeito do seu trabalho, influenciada por uma disciplina:

> Mas, por outro lado, **nós professores devemos lembrar que nem tudo é de nossa responsabilidade.** Acho que digo isso influenciada por uma disciplina

> que acabo de cursar no mestrado. **A gente às vezes acredita que tudo é de nossa responsabilidade: o sucesso, o fracasso do aluno, o "bom" funcionamento da aula, etc. Mas temos que aprender a dividir a responsabilidade, sem nos afastarmos dela, claro.** Dividir com diversos fatores, como: as condições estruturais, a motivação e trabalho de cada aluno, o "clima" da aula, enfim, diversos fatores sociais, históricos, psicológicos (e até físicos mesmo!)... que influenciam nosso trabalho e que são externos a nosso poder de ação. Não digo isto para ir de encontro à sua motivação, pelo contrário, esse é o espírito do professor que realmente gosta do que faz. **Mas a gente tem que ter cuidado para não ficar "carregando um fardo" maior do que o que nos cabe.** É difícil balancear, é um exercício que eu tento fazer a cada dia. (M32b)

Depois de dar voz a uma disciplina que cursou na pós-graduação, a professora Márcia explicita o que diz essa voz em relação ao trabalho do professor, sobretudo em relação à divisão da responsabilidade do professor com outros aspectos que influenciam seu trabalho. Importante a reflexão que ela faz sobre o objeto do trabalho do professor, fazendo uma alusão a um "fardo" que nos remete a uma voz social, a um discurso compartilhado, que implica uma representação do objeto do trabalho como um peso que nos cabe carregar e, no caso, para a professora devemos reconhecer os limites do "peso" que temos que carregar, atribuindo responsabilidade também a outros.

Mais uma vez ao falar sobre o objeto do seu trabalho a professora Amanda lança mão de vozes sociais que vêm de ditos populares no exemplo abaixo:

> Daí quando você falou de ter preparado atividades com diversos agrupamentos e durante a aula isso não foi possível porque havia poucos alunos em sala eu penso que **temos que dançar conforme a música às vezes, ou seja, tentar adaptar a aula à realidade que se apresenta, ainda que tenhamos planejado de outro modo a aula, sabe?!** É certo que nos sentimos um pouco desapontados mas também **temos que ser realistas**, né?! (A1a).

No trecho a professora Amanda traz à tona mais um dito popular "temos que dançar conforme a música". Podemos observar uma avaliação de valor deôntico, isto é, da maneira que é trazido pela professora - antecedido do verbo "temos" – o dito popular perpetua um valor social enunciando algo que se acha desejável na ação do professor, deixando bastante marcado o que deve ser objeto do trabalho do professor, adaptar sua ação à realidade da aula.

Vimos que em alguns momentos outras vezes as professoras (re)tomam para si certas responsabilidades, como no que diz o seguinte trecho:

> Na aula de quarta-feira, uma boa surpresa na turma de Inglês 3 – a aluna que não falava, quer dizer, que estava resistindo falar, participou dessa vez, tentou, arriscou. Isso mostra que **a gente não deve desistir porque, quem sabe, mais cedo ou mais tarde, o aluno desperta.** (M23b)

Ao contar um episódio - a aluna resistente que finalmente participou - a professora parece procurar uma "moral da história", utilizando-se para isso, da frase feita "não devemos desistir". Interessante o papel do aluno neste episódio, cuja reação parece ser imprevisível, e que por isso, cabe ao professor não desistir.

Ainda, reforçando essa análise sobre a responsabilidade do professor está a passagem a seguir, motivada por um evento ocorrido com a colega - a visita surpresa de uma professora estagiária em sua aula:

> Outra coisa, **a gente não tem sempre que dizer sim**. Eu acho difícil, mas venho aprendendo a fazê-lo, é realmente um exercício constante. (...)
>
> Apesar de tantos fatores e pessoas que interferem no nosso trabalho, **a gente tem que aprender que quem tem as 'rédeas' dentro de nossa sala de aula deve ser nós mesmos.** E isso requer muita coragem, não é nada fácil. (M11)

Tendo já passado por experiências de observação de suas aulas, como relata na entrada em que está o excerto M11, a professora indiretamente dá um conselho à colega, tentando dizer que nem sempre se deve concordar com a interferência de outros em seu trabalho. O "a gente" parece se referir não só às duas professoras, mas ao grupo de profissionais docentes que, de acordo com ela, precisa também aprender a ter autoridade sobre sua sala de aula.

Outros momentos em que as professoras deixam emergir configurações sobre o objeto de seu trabalho são aqueles nos quais elas mencionam abordagens, atividades, estratégias utilizadas em sala de aula.

O segmento a seguir nos mostra um momento em que a abordagem comunicativa emerge, de forma explícita, no discurso da professora Amanda:

> Durante essa aula **eu realmente comecei a fazer uso da abordagem comunicativa, fazendo com que os alunos construíssem conhecimento a partir do raciocínio deles e eu estava mais para um guia orientando a estrada,** mas quem realmente dava os passos eram eles. (A3)

A professora deixa evidente sua formação enquanto professora de língua estrangeira, enfatizando a abordagem comunicativa de ensino. Dentro dessa perspectiva, ela considera que seu papel enquanto professora é o de criar condições para que o aluno construa conhecimento, guiar o aluno, tendo este, por sua vez, o papel de construir ativamente, dando seus próprios "passos".

Mais um exemplo da apropriação dessa ferramenta pela professora Amanda, pode ser visto no excerto seguinte, quando perguntada pela colega como havia sido uma aula que ela descreveu como sendo bem sucedida:

> Ah, eu comecei a aula como se estivéssemos conversando, tipo contando os "babados", é engraçado, **eu tento fazer algo prazeroso para eles, tento ganhar a atenção deles, daí uma vez que ganho passo a bola para eles**! Eles tomam conta do speaking. (A19)

Pelo menos dois fatores enfatizados no texto da professora Amanda nos chamam atenção: o uso do material autêntico que se relacione com a realidade dos alunos e a tentativa de proporcionar momentos prazerosos com o intuito de "ganhar a atenção" dos alunos. Isso nos permite associar essa atitude ao discurso de escolas privadas, assim como nas escolas de idioma, que, na tentativa de manter e aumentar a clientela, apregoa em seus treinamentos que o professor precisa "seduzir", "atrair a atenção" e proporcionar momentos de satisfação para os alunos. O seguinte trecho apresenta mais uma vez esse enfoque na "conquista" dos alunos:

> O negócio é trazermos a atenção mesmo para ver como os alunos se saem, se eles se mostram mais interessados, motivados. Acho que **sempre temos que tornar as coisas atrativas sabe?**! E não o estudo pelo estudo, ou enfatizar apenas no estudo de uma estrutura gramatical, por exemplo. (A23)

É possível notar o papel atribuído ao professor, o de buscar maneiras de atrair o aluno, cativar seus alunos, atendendo aos seus interesses, "fisgar" sua atenção.

Considerações Finais

Em relação às dimensões do professor trazidas à tona nos diários dialogados percebemos que a dimensão física se revela quando as professoras falam sobre o cansaço, a superação do cansaço e até mesmo a satisfação pelo cansaço do trabalho. A dimensão emocional é revelada quando tematizam sentimentos como culpa e decepção com as próprias falhas, perturbação/pavor diante de uma observação imprevista, alegrias, felicidades resultantes de sucesso em sala e identificações com a profissão. As professoras se mostram "em formação" quando se revelam em seus papeis de alunas, e quando é possível notarmos a voz da academia através de uma disciplina e teoria que influenciam suas configurações sobre o agir docente.

Percebemos que nas (re)configurações nos textos das professoras o objeto de seu trabalho é fazer a sua parte, contudo, dividir a responsabilidade de seu trabalho principalmente com os alunos e também com outros fatores que o influenciam. Também cabe ao professor adaptar-se e agir de forma flexível conforme as situações, ter controle e segurar as 'rédeas' em sala de aula, passar uma imagem positiva para os alunos do curso, não desistir (do aluno), usar abordagens em que o aluno seja o foco, agir como um 'guia' de sua aprendizagem fazendo com que as atividades sejam significativas. Além disso, constitui-se enquanto objeto do trabalho docente, oferecer situações prazerosas e tornar os momentos em sala de aula atrativos, encontrar estratégias/trabalhar de modo a fazer os alunos superarem as dificuldades.

Ao mesmo tempo em que fazem reflexões sobre o próprio trabalho subjazem representações do que seria o objeto do trabalho para os professores de modo geral, ou seja, quando as professoras falam sobre a própria ação, muitas vezes é possível também fazer uma relação com a atividade docente de forma mais abrangente. É possível percer com a influência dos ditos populares e da academia como o coletivo de trabalho (AMIGUES, 2004) dos professores de língua estrangeira, que também *autoprescrevem* modelos do agir, deixa transparecer a dimensão social do trabalho do professor.

Admitimos a importância de um olhar multidisciplinar, e de uma diversidade de categorias para a análise possibilitados pelo ISD. O fato de investigar o professor falando sobre o seu próprio trabalho nos deixa se não desvendar o que se esconde na opacidade que constitui o trabalho docente, pelo menos iluminar uma parte dessa atividade *opaca* (BRONCKART, 2006).

Notamos a importância do diário dialogado enquanto gênero resultante de uma interação colaborativa autêntica que possibilita o desenvolvimento de reflexões nas quais as professoras podem dar espaço à sua própria voz e às diferentes vozes que configuram o trabalho docente.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BAILEY, Kathleen M. The use of diary studies in teacher education program. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 218-219.

BAKHTIN, Mikhail Michailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006 [1999].

MACHADO, Ana Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re) configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.p.31-77.

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras***:* a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

_____;BRONCKART, Jean-Paul. (Re) configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.p.31-77.

MAZZILO, Tânia Maria. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, Ana Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p. 297-325.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. v. 1. 279 p.

PEYTON, Joy Kreeft; REED, Leslee. **Dialogue Journal Writing with Nonnative English Speakers***:* a handbook for teachers. Virginia, U.S.A.: United States Department of State Office of English Language Programs, 1990.

REICHMANN, Carla Lynn**. Reflection as social practice***:* an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal. Tese (Doutorado em Letras, opção Linguística Aplicada), Pós-Graduação em Inglês, UFSC, 2001.

_____. Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. In: **Leitura:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. V. 39. Maceió: Edufal, 2007.

_____. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: BURTON, Jill; QUIRKE, Phil; REICHMANN, Carla Lynn.; PEYTON, Joy Kreeft. (Org.). **Reflective writing**: a way to lifelong teacher learning. San Francisco: TESL-EJ Publications, 2009, p. 44-62.

ZABALZA, Miguel Angelo. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GÊNEROS DO DISCURSO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO IMEDIATAMENTE SENSÍVEL AO MEDIATAMENTE PERCEPTÍVEL

Carmen Teresinha Baumgärtner (UNIOESTE/PR)

INTRODUÇÃO

A oralidade como um dos eixos para o ensino de língua materna na Educação Básica (EB), juntamente com a leitura, a escrita, a escuta e a análise linguística, não é novidade. Entretanto, é um dos elementos do ensino que carece de atenção, tanto de professores quanto de pesquisadores, tendo em vista de que sua presença tem sido bastante tímida em sala de aula. Neste trabalho, apoiado na perspectiva teórica de linguagem de Bakhtin e do Círculo, e na de gêneros orais e ensino de Schneuwly e Schneuwly e Dolz, desenvolve-se uma reflexão focalizando a oralidade e o ensino de gêneros orais em sala de aula da Educação Básica, trazendo para discussão cenas de uma atividade de pesquisa e de extensão universitária que envolve professores dos anos iniciais. A pesquisa que ora se apresenta é parte integrante do Projeto de Pesquisa e Extensão do Observatório da Educação – Núcleo de Pesquisa Educacional – vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, denominado *Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná* - Edital 038/2010 – CAPES/INEP.

A partir do anos sessenta do século XX, no Brasil, os estudos da linguagem foram fortemente influenciados pela concepção de linguagem como meio de comunicação. Nesse entendimento, a comunicação humana ocorreria à medida que os indivíduos se apropriassem de um sistema de signos. Entretanto, mesmo acenando para a natureza social da língua, não se considerou a fala como objeto de estudo, por ter sido entendida como fenômeno de natureza individual, heterogênea e momentânea. Saussure (SAUSSURE, 1974), uma das fontes europeias desse pensamento, considerou "ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala" (p. 28). Tendo escolhido a língua como "único objeto" da Linguística, em seu ponto de vista, em termos de estudo, a língua e a fala seriam "dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo" (p. 28).

Reconhecendo que a comunicação se orientava do polo do emissor ao receptor, para transmissão de uma mensagem, o objeto de estudo (língua) era visto em sua dimensão sistêmica e estrutural. Desse entendimento resultou que as práticas sociais de comunicação oral, enquanto instrumentos de constituição do homem e de suas relações intersubjetivas, continuassem à margem dos estudos da linguagem.

Com as contribuições dos estudos enunciativos, colocam-se em cena os usos sociais da língua, incorporando-se aspectos discursivos, históricos, sociais e ideológicos da situação imediata de produção da linguagem. A perspectiva interacionista de linguagem teria influenciado a constituição de várias vertentes de estudo, tais como a Sociolinguística, a Pragmática, a Semântica Enunciativa, da Análise da Conversação, da Linguística Textual e da Análise do Discurso - interessadas na linguagem não só como sistema, mas também na sua constituição e funcionamento enquanto fenômeno das relações sociais, relata Morato (2004).

A dialética relação interioridade-exterioridade é movimentada por elementos como a língua, a não transparência da linguagem, a polissemia, as condições imediatas da interação (interlocutores, lugar, tempo, assunto, objetivos, orientação pragmática, as relações intersubjetivas etc.), o interdiscurso, o contexto sócio-histórico mais amplo, dentre outros. Entende-se que tais componentes não estão dados de antemão na materialidade verbal que é atualizada na interação, mas são produzidos em sua confluência, e como tal precisam ser incorporados aos estudos da linguagem.

Entretanto, embora recentemente tenham se expandido, estudos sobre as práticas orais de comunicação social são quantitativamente menos expressivos do que os das práticas escritas. O campo do ensino de língua materna, como em outras épocas, mantém a atenção voltada centralmente para a escrita, embora os currículos indiquem também a oralidade como conteúdo a ser ensinado na escola.

Essa noção é reforçada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1997), que contribuíram para ampliar a circulação da perspectiva interacionista de linguagem e a concepção de gêneros do discurso, no meio escolar. Outro aspecto positivo a ser atribuído aos PCN refere-se à proposta de inserção de gêneros orais como conteúdo no ensino de língua materna. Os PCN representam a voz do Estado, que se coloca numa relação assimétrica no diálogo com o professor. Como consequência, atualmente é comum se dizer, na escola, que gêneros do discurso devem ser tomados como objeto de ensino, embora frequentemente não se tenha clareza do que isso possa significar.

Quanto à oralidade, os PCN propõem orientações para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, a partir das quais delega à escola (e aos professores) a tarefa de "ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc" (BRASIL, 1997, p. 32), por meio de encaminhamentos didáticos que deveriam fazer sentido para o aluno. Com isso objetiva-se contribuir para que o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais garanta, de modo progressivo, que os alunos sejam capazes de: i) compreender o sentido nas mensagens orais; ii) utilizar a linguagem oral com eficácia; iii) participar de diferentes situações de comunicação oral (BRASIL, 1997, p. 103, 104).

Os PCN apontam os seguintes gêneros: contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, saudações, instruções, relatos, entrevistas, notícias, anúncio radiofônico e televisivo, seminários e palestras (BRASIL, 1997, p. 111, 128) para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Entretanto, o documento não explicita como se daria a progressão curricular. Nessa conjuntura, o professor da Educação Básica se vê diante de uma orientação/determinação curricular que estabelece que "a unidade básica de ensino só pode ser o texto" (BRASIL, 1997, p. 36), e que os gêneros do discurso deverão ser tomados como objeto de ensino, incluindo-se textos e gêneros orais.

Na mesma direção, propostas curriculares estaduais, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), e municipais, como o Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais da Região Oeste do Paraná - CBPM (AMOP, 2010), reforçam os discursos de inclusão dos gêneros orais no ensino de língua materna. Além dos desafios que comumente são colocados, como grande número de alunos em sala de aula, materiais didáticos precários, dentre outros, o professor de língua materna encontra-se diante da tarefa de abordar os gêneros do discurso no ensino, sem ter clareza sobre o que são, o que deve ser ensinado, como fazê-lo, que gêneros focalizar em cada série, etc.

Para contribuir com essa discussão, dentre outras possibilidades teóricas, optou-se pelos estudos de Bakhtin e do Círculo a respeito das formas de comunicação social presentes em esferas de atividade humana, para em seguida serem abordados aspectos relativos aos usos dos gêneros orais, e sua derivação para conteúdo de ensino escolar. Antes de iniciar tal discussão, destaca-se que a compreensão sobre a relação oral/escrito que orienta este trabalho é de que não se trata de realidades dicotômicas de uso sociais da língua. Nas interações intersubjetivas mediadas pela linguagem em sociedades em que a escrita foi inoculada, fala e escrita se interpenetram, possuem mútua constitutividade (SCHNEUWLY, 2004; ROJO e SCHNEUWLY, 2006).

Embora no curso dos estudos linguísticos tenha havido outras formas de interpretação desse fenômeno, como assinala Marcuschi (2001), a interpenetração do escrito no oral e do oral no escrito, vista como altamente complexa, tem sido discutida atualmente sob dois enfoques:

a) O primeiro, representado pelos estudos de Marcuschi (2001), destaca que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica de dois pólos opostos" (p. 37).

b) O segundo, representado, dentre outros estudos, pelos trabalhos de Rojo (2001), Schneuwly (2004, 2005), Rojo e Schneuwly (2006), defende a posição de que "oralidade e escrita mantêm uma relação complexa de mútuo efeito e interferência nos gêneros orais formais públicos" (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 3).

Sem desconsiderar as proposições do primeiro enfoque, este trabalho, contudo, apoia-se no segundo, entendendo a noção de mútua constitutividade, de interdependência, como inerente às relações entre gêneros orais e escritos. Feita essa delimitação, na sequência abordam-se questões de linguagem e de gêneros do discurso, orientadas pelos estudos de Bakhtin e do Círculo, que compõem uma vertente fértil da concepção interacionista de linguagem, para posteriormente abordar uma experiência de formação continuada (em andamento) na região Oeste do Paraná, cujo objeto de estudo e de elaboração de atividades didáticas são os gêneros orais no ensino de língua materna nos anos iniciais da Educação Básica.

Com Bakhtin tem-se a introdução da noção histórico-discursiva de sujeito - agente, criativo - e da relação linguagem-social, numa dimensão dialógica. Para o pensador, interações verbais e interações sociais mais amplas estão enredadas, considerando-se não apenas as interações face-a-face, mas a situação enunciativa mais ampla, e os gêneros do discurso, por exemplo.

Com base no conceito de dialogismo[1], conforme definido por Bakhtin (1992), entende-se que o sujeito se produz nas suas relações sociais com o outro, por meio da linguagem. Nesse sentido, segundo Barros e Fiorin (1994), e Barros (1996, 1997), ignorar a natureza dialógica da linguagem proposta por Bakhtin seria o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida. A vida é dialógica por natureza. O dialogismo constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual se vê e se reconhece no outro. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 1992).

[1] Na perspectiva de Bakhtin uma linguagem é sempre uma imagem criada pelo ponto de vista de uma outra linguagem. O sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. O outro é imprescindível na construção do 'eu'. Nesse sentido, a linguagem é concebida do ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva entre os sujeitos e os discursos nela envolvidos.

Esse pensador desenvolve a noção de gêneros do discurso, definindo-os como enunciados[2] de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística. Para o autor, o uso da língua é levado a efeito em forma de enunciados orais ou escritos, que provêm de indivíduos situados nas esferas sociais de atividade humana. As finalidades de cada esfera e suas condições particulares são vetorizadas nos enunciados, constituindo e determinando os temas, o estilo linguístico e a construção composicional dos gêneros do discurso.

As formas de interação social mediadas pela linguagem são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais que os interlocutores podem ocupar nas diferentes instituições, em situações sociais de produção dos discursos, e pelas ideologias que nelas circulam. É o que Bakhtin/Volochínov (1999, p. 118) denominam de *esferas comunicativas*, as quais se dividem em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano* (familiares, íntimas, comunitárias etc.), em que circulariam as *ideologias do cotidiano*; e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.), onde circula a *ideologia oficial* cristalizada.

O fluxo na produção dos discursos produz regularidades nas práticas sociais de linguagem, materializadas em enunciados orais ou escritos. O que caracteriza um enunciado, e determina sua forma composicional e estilo – enquanto texto, palavra ou frase – são as relações sócioideológicas presentes na interação, incluindo-se sua relação com outros enunciados, já ditos ou a serem proferidos.

As dimensões do gênero, essenciais e indissociáveis, são, segundo Bakhtin (1992): a) os *temas*; b) a *forma composicional*; c) o *estilo*, determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados, principalmente pela "apreciação valorativa" do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso. Tendo esboçado princípios orientadores do presente estudo, a seguir focaliza-se a pesquisa empreendida em trabalho realizado com professores da Educação Básica, anos iniciais.

O CAMPO DA PESQUISA

Vem se desenvolvendo um projeto de extensão universitária[3], no formato de grupo de estudos, com professores da Educação Básica - anos iniciais, na região Oeste do Paraná, desde o ano de 2006. O principal objetivo do projeto intitulado Grupo de Estudos de Língua Portuguesa – GELP é o estabelecimento e a preservação do diálogo entre universidade e escola, com vistas a problematizar questões relativas ao ensino de língua

[2] Para Bakhtin (1992), o enunciado tem autor e necessariamente destinatário; é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados aos quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva; é cheio de tonalidades dialógicas, as quais precisam ser levadas em conta se se quiser entender o seu estilo. Na perspectiva de distinguir enunciado e oração, esse pensador afirma que o primeiro constitui uma *unidade de comunicação discursiva*, ao passo que a oração é vista como *unidade da língua.* Assim, o discurso só existe de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.

[3] Projeto inicialmente coordenado pela Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, sendo coordenado também, a partir de 2007 até a presente data, pela Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, ambas docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.

materna nos anos iniciais, discutindo-se alternativas de encaminhamentos didáticos para a sala de aula.

As professoras participam voluntariamente. Anualmente o grupo é constituído por em torno de 25 participantes, incluindo-se as coordenadoras. As integrantes do grupo de estudos se reúnem de março a dezembro, com um encontro mensal de 8h, totalizando 10 encontros/ano, o que corresponde a 80h anuais de trabalho presencial. Além disso, como em cada encontro se estudam textos teóricos e se discutem encaminhamentos para sala de aula, os participantes destinam uma carga horária semelhante a das atividades presenciais para estudo feitos extra-encontros.

Os trabalhos do grupo resultaram na produção de três cadernos pedagógicos (AMOP, 2007; BAUMGARTNER e COSTA-HÜBES, 2007; COSTA-HÜBES e BAUMGARTNER, 2009), os quais tiveram como orientação metodológica para a abordagem dos gêneros do discurso, nos anos iniciais, a proposta de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Foram selecionados vários gêneros do discurso, que passaram pela descrição e análise de uma diversidade de textos representativos desses gêneros, para então serem propostas, ao professor da Educação Básica desse segmento de ensino, sugestões de atividades para sala de aula. Tendo em vista uma das necessidades apontada pelas participantes, o quarto caderno (no prelo) abordou a análise linguística, partindo da escrita concretamente realizada por alunos de suas escolas municipais de origem.

Em meados do ano de 2010, o grupo assumiu o desafio de estudar e pensar sobre o ensino de gêneros orais na sala de aula da EB. Tal empreendimento tem sido altamente desafiador, tanto para os professores quanto para as coordenadoras. Conforme apontado no início deste trabalho, a indicação dos PCN de que os gêneros orais deveriam ser contemplados como objeto de estudo já tem mais de uma década. Todavia, os professores não os têm inserido como conteúdo de ensino em seus planejamentos de aula. Questionou-se coletivamente qual seria a razão para esse estado de coisas, e a indicação mais contundente foi de que muitos professores têm uma compreensão superficial sobre o conteúdo oralidade e, em decorrência disso, não o contemplam no ensino.

Segundo relato das componentes do grupo, trabalhar com a oralidade tem se restringido à abordagem oral de conteúdos curriculares, pelo professor. Por exemplo, após a leitura de um texto, o professor faz perguntas orais, e os alunos as respondem também nessa forma de registro da língua. No conjunto dos depoimentos, perceberam-se dificuldades sobre a compreensão de oralidade e de gêneros orais, pois esses termos eram interpretados como se fossem sinônimos, e a oralidade era entendida como um uso menos normativo e menos sistematizado da língua. Além disso, havia evidências de que o tratamento da oralidade na escola, quando ocorre, não tem tido como base os conhecimentos científicos produzidos por especialistas da área.

GÊNEROS ORAIS COMO OBJETO DE ESTUDO E DE ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

O panorama explicitado relevou a necessidade de se empreenderem ações de formação continuada focalizando primeiramente os gêneros orais como objeto de estudo, para posteriormente serem discutidas propostas de atividades para o ensino nos anos iniciais. Ante esse quadro, as coordenadoras definiram alguns referenciais teóricos a serem estudados inicialmente pelo grupo, considerando-se os seguintes conteúdos:

relação oralidade e escrita; gêneros do discurso; gêneros orais e escritos: interpenetrações; gêneros orais e ensino de língua materna.

Uma das dificuldades encontradas nessa fase refere-se à exiguidade de estudos voltados para o ensino de gêneros orais. Em levantamento bibliográfico realizado, constatou-se que a literatura da área tem sido mais produtiva no campo da oralidade, de um modo geral, do que no estudo de gêneros orais específicos e de suas relações com o ensino de língua. É ainda mais escassa a produção de pesquisas que abordam o ensino de gêneros orais nos anos iniciais.

No projeto, iniciou-se o trabalho de revisão da literatura disponível, que se estendeu até meados de 2011. O aporte teórico para concepção de linguagem e de gêneros do discurso situou-se nos estudos de Bakhtin (1992, 1999). A base para os estudos sobre gêneros textuais e ensino foram os trabalhos de Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Machado e Cristóvão (2006), Marchuschi (2001, 2003, 2008), Nascimento (2005), e Bueno (2009).

Concomitante aos encaminhamentos em pauta fez-se coletivamente um estudo sobre um gênero midiático específico, a notícia televisiva, que teve como desdobramento o planejamento e a elaboração de uma sequência de atividades para sala de aula. Foram coletados, principalmente pelas coordenadoras do projeto, e abordados no grupo, em torno de 10 exemplares de textos em áudio e vídeo. O propósito foi de elaborar um modelo didático (MDG, cf. SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006) do gênero notícia televisiva, com vistas a conhecê-lo para além do imediatamente sensível aos sentidos, e a orientar o grupo quanto às dimensões que podem ser ensinadas em sala de aula nesse nível de escolarização. Segundo Schneuwly e Dolz, o modelo didático de um gênero compreende "uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores (...) evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas" (2004, p. 82).

Essa etapa foi significativa, pois expressou percepções das participantes do grupo de estudos quanto ao gênero em foco. Nesse processo observou-se que, à medida que se tentou apreender os elementos que configuram o gênero notícia televisiva, por meio do estudo de cada um dos textos da amostra, o grupo tendeu a considerar apenas o material verbal, excluindo-se componentes como imagem, som, movimento, iluminação, enquadramento etc. Mesmo que as coordenadoras do projeto esclarecessem a função desses aspectos na atividade de linguagem em foco, o grupo demonstrou resistência em aceder quanto a reputá-los para análise.

Entende-se que tal resistência é decorrente, dentre outros fatores, de que, quando se pensa numa abordagem didática dos gêneros orais, outras analogias com a linguagem precisam ser estabelecidas: "o ensino do oral na escola, em língua materna (...) implica a construção de uma relação nova com a linguagem" (SCHNEUWLY, 2004, p. 129), conforme especificado mais à frente.

Os depoimentos orais das participantes davam notícia de que quotidianamente se trabalha com o eixo da oralidade em sala de aula. Essa rotinização produz, no imaginário do professor a percepção de familiaridade com gêneros orais. Entretanto, à medida que se o colocava como objeto de estudo e de discussão no grupo, observou-se que se tornava estranho. Comentários como "É muito difícil trabalhar com gêneros orais", "Não sei se estou no rumo certo", "Estou preocupada, porque parece que estamos fazendo uma coisa muito abstrata, distante da realidade", "Será que é isso mesmo, não sei, acho complicado ensinar gêneros orais?", eram reiteradamente explicitados pelas participantes.

Tal episódio aponta para a relação dual entre o mundo da teoria e o mundo da vida, de que fala Bakhtin (2010). Nessa perspectiva, o mundo da teoria, ou do juízo

teórico, é entendido como aquele em que os "atos concretos de nossa atividade são objetificados na elaboração teórica de caráter filosófico, científico, ético e estético", e o mundo da vida refere-se a "todo o real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis (...) o mundo da vida realmente vivida e experimentada" (FARACO, 2003, p. 19).

O estudo teórico realizado até então não foi suficiente para ampliar a percepção sobre elementos presentes na própria realidade, como demonstrou a cena em análise. Isto é, boa parte do que estava disponível aos sentidos não foi apreendida, naquele momento. A experiência vivida durante a descrição do gênero notícia televisiva revelou que, do vivido, nem tudo foi apreendido. Tal fato permitiu pensar que as discussões teóricas continuavam desvinculadas do mundo da experiência quotidiana das participantes.

Optou-se coletivamente por orientar os estudos a partir do vivido, tomando-o como referência central para a reflexão teórica. Assim, fez-se grande esforço para estabelecer e manter o diálogo entre o mundo da vida e o mundo da elaboração teórica, por meio da continuidade da descrição do *corpus*, das leituras e da reflexão. À medida que se deu sequência às análises, tendo a teoria, não como verdade, mas como pensamento elaborado no processo de compreensão da realidade, o grupo, ao mesmo tempo em que expressou preocupação, observada em suas falas ou na expressão de seus rostos, revelou o desejo de continuar a empreitada. Tais desdobramentos renovaram os ânimos, e tiveram como efeito a diminuição da sensação de desconforto, insegurança e desconfiança sobre os rumos dos trabalhos.

Depois de elaborado coletivamente o MDG da notícia televisiva, passou-se à produção de atividades para organizar um material nos moldes de sequência didática (SD), conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Tal etapa também foi feita coletivamente. O material produzido foi aplicado por uma das participantes[4], numa sala de aula dos anos iniciais. O segundo semestre de 2011 foi marcado pela continuidade dos estudos teóricos e pela aplicação das atividades em uma sala de aula de 5º ano. Sendo participante do grupo, a professora que desenvolveu as atividades trazia para os encontros informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem que estava ocorrendo, gerando discussões sobre dificuldades e avanços percebidos.

No início de 2012, fez-se um levantamento de gêneros orais previstos no Currículo (AMOP, 2010), que poderiam ser contemplados no ensino nos anos iniciais. Organizadas em pequenos grupos (duas ou três componentes), as professoras selecionaram alguns gêneros para estudo detalhado: cantiga de roda, contação de histórias, jogral, propaganda radiofônica, entrevista, declamação ou récita de poemas etc.

Na etapa seguinte, cada grupo se propôs fazer a coleta e a análise de uma amostra representativa de textos do gênero escolhido. Esse encaminhamento se deu em razão de orientação de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), segundo os quais, para promover gêneros orais a objeto escolar de ensino, "é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado" (p. 151), considerando-se a necessidade de apreender o que lhe é constitutivo, para então situá-lo em relação ao ensino: "É preciso construir um objeto de ensino claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos (p. 151).

[4] Relato reflexivo detalhado dessa experiência consta em Swiderski (2012), na dissertação de conclusão do curso, defendida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Com base nessa orientação, as participantes que optaram pelo estudo da reportagem televisiva, por exemplo, coletariam em torno de 15 exemplares, e apoiadas em terreno teórico interacionista, deveriam proceder à análise empírica, preservando-se os rigores praticados até então. Concluída essa etapa, e tendo apreendido as configurações contextuais, temáticas, composicionais e linguísticas dos gêneros selecionados, iniciariam o trabalho de elaboração de sugestões de encaminhamentos didáticos para abordá-los em sala de aula.

Nesse momento do processo dificuldades de várias ordens se colocaram: indisponibilidade de equipamentos para a coleta do corpus; desconhecimento ou dificuldades quanto ao manuseio de tecnologias de áudio e vídeo, como gravadores, filmadoras. Destaca-se que o trabalho com gêneros orais requer algumas condições específicas, tendo em vista que possuem configurações diferentes dos gêneros escritos. A escrita, por exemplo, pode ter como suporte físico um jornal, um livro, uma revista, um folheto, e mesmo a própria voz, quando oralizada etc. Já textos orais podem chegar ao seu destinatário via satélite, via cabo, dentre outros. Se possuem diferentes formas de realização e de circulação, são necessários distintos mecanismos de coleta de amostras. Assim, a coleta de uma propaganda radiofônica necessitará de gravação em áudio; A captação de um jogral implicará a gravação em áudio e vídeo etc.

A descrição e a análise desses materiais não pode focalizar apenas os recursos verbais empregados pelos interlocutores, considerando-se que a comunicação oral compõe-se também de material não-verbal, ou não-linguístico, a exemplo do contido no quadro a seguir:

Quadro: Aspectos não-linguísticos da comunicação oral

Meios para-linguísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros	atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais	ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico	roupas, disfarces, penteados, óculos, limpeza	lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160).

Na perspectiva em pauta, o texto verbal representa apenas um dos componentes a serem analisados na comunicação oral. Além dos elementos não-linguísticos, que fazem parte do contexto imediato, as práticas de linguagem compreendem determinações advindas do contexto mediato, da história, do social, das visões de mundo de seus participantes, usando-se uma expressão bakhtiniana, das "esferas de atividade humana". Em consequência, com vistas a dimensionar o que pode ser transformado em conteúdo de ensino, um estudo rigoroso de amostras requer, além de "um quadro de referências que oriente nosso olhar e dê sentido às observações" (SCHNEUWLY, 2004, p. 136), a disponibilidade de material empírico farto, com boa qualidade de áudio e vídeo, coletado por meio do uso de equipamentos apropriados, não se contando para isso apenas com o que foi percebido pelos sentidos e armazenado na memória.

Desse modo, embora tenham havido momentos em que tais desdobramentos pareceram excessivos, após retomar as orientações de Bakhtin quanto à caracterização

dos gêneros, e de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), quanto à construção do oral como objeto de ensino, percebeu-se a importância desses cuidados. Dessa forma, e com o auxílio e o incentivo das coordenadoras, das participantes que tinham domínio sobre o uso de tais tecnologias, dos gestores escolares, e mesmo dos próprios familiares, tais obstáculos foram transpostos.

A maior dificuldade enfrentada nessa fase, contudo, relacionou-se à necessidade de se flagrar ou de se dispor de situações reais de interação mediadas pelos gêneros em foco, a fim de que se pudessem coletar exemplares. Por exemplo, as participantes que fariam a descrição e análise de jogral, de larga utilização no meio escolar, principalmente em datas comemorativas, sentiram necessidade de dispor de vários exemplares do gênero. Todavia, mesmo sendo de uso reiterado na escola e em outros contextos sociais públicos, não é conduta regular nem frequente gravar em áudio e vídeo situações de interação mediadas pelos gêneros orais em pauta. Com o objetivo de compôr o *corpus* para o estudo, também foram feitas buscas na rede mundial de computadores. Por essa via se obteve um número inexpressivo de exemplares, insuficientes para o cumprimento dessa fase dos trabalhos do grupo. Quê fazer?

Paralelamente às atividades de leitura e de discussão realizadas durante os encontros do grupo, iniciou-se intensa mobilização, de modo cooperativo e solidário, para fazer a coleta. Entretanto, isso demandou um dispêndio maior de tempo do que o previsto, pois seria necessário captar o material sendo produzido socialmente na rotina escolar ou na comunidade, em práticas reais de linguagem mediadas pelos gêneros em estudo, e não simplesmente promover declamação ou récita de poemas, jogral, contação de histórias, relato de experiência vivida, exposição oral, ou qualquer outro, para fins de coleta do grupo.

Na abrangência de atuação das participantes, a inexistência de equipamentos nas suas escolas de origem, bem como em seu próprio aparato de trabalho, a pouca disponibilidade de textos empíricos para serem manipulados no estudo em pauta (e no ensino), denunciam que o ensino de gêneros, produzidos em situações de uso da linguagem que requerem o registro oral, não é uma realidade presente nas salas de aula no contexto pesquisado.

O grupo então considerou apropriado retomar as discussões sobre transposição didática e modelo didático de gênero, conforme proposto por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), e revisitado por Machado e Cristóvão (2006). Esse entendimento decorreu do fato de que, dos conhecimentos científicos produzidos na descrição e análise das amostras, dever-se-ia elencar o que seria considerado como conteúdo a ser ensinado em aula.

Para realizar a descrição dos gêneros orais selecionados, as participantes optaram pelos procedimentos apontados por Machado e Cristóvão (2006), com adaptações para o oral, objetivando a elaboração do modelo didático do gênero, a partir da apreensão de: a) características da situação de produção; b) conteúdos típicos do gênero; c) diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) construção composicional característica do gênero; e) seu estilo (p. 557-558).

No segundo semestre de 2012, com conclusão prevista para o primeiro semestre de 2013, iniciou-se a elaboração do MDG. Diferente do trabalho feito com a notícia televisiva, nessa etapa, a descrição e análise do material empírico seria feita em grupos de duas a quatro pessoas, definidas pelas próprias participantes, tendo como critérios o interesse comum por um gênero oral, e a proximidade geográfica para facilitar encontros de trabalho.

Destaca-se que nesse momento alguns grupos não tinham concluído a coleta do material empírico, o que não impediu a continuidade dos trabalhos, tendo em vista que os

exemplares seriam descritos um a um, para depois serem analisados, o que demandaria tempo para realização. Objetivando contribuir na organização dos dados, elaboraram-se quadros para descrição das amostras, contendo aspectos como os elencados por Machado e Cristóvão (2006), acrescidos de aspectos advindos de estudos de Análise da Conversação, tais como estrutura da conversação, marcadores conversacionais, organização de turnos da fala, organização tópica etc. (cf. MARCUSCHI, 1998), e de elementos não-linguísticos, dentre eles os apontados por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160).

Tais quadros (ou roteiros de descrição)[5] serviram para o bem e para o mal: para o bem, porque permitiram visualizar aspectos a serem observados nas amostras, indo-se do contexto social e histórico imediato e mediato em que os textos foram produzidos, às escolhas lexicais explicitadas, considerando-se aspectos discursivos, textuais, linguísticos e para-linguísticos. Para o mal, porque os componentes dos quadros poderiam não abarcar todas as especificidades de cada texto das amostras, bem como poderiam apresentar aspectos não encontráveis em algumas delas. Disso resultou que mesmo elementos presentes nas amostras, mas não constantes nos quadros, tenderam a não serem vistos ou, quando vistos, a serem negligenciados.

Assim como no segundo caso, as participantes consideravam o contido nas amostras a partir do disposto nos quadros, e o que não se achava aí expresso por vezes passava despercebido durante a descrição. Mesmo assim, após discussão sobre os riscos que se corre sempre que se deseja aprisionar em uma matriz as dimensões de uma prática social de linguagem, decidiu-se por utilizar os referidos quadros, por se entender que algumas diretrizes, mesmo que provisórias, são necessárias para organizar o estudo, não devendo, porém, serem adotadas como completas e definitivas.

No processo de conhecer as práticas de linguagem em foco, isto é, de entender o que são, como se caracterizam, como funcionam, o que abordam, quem as utiliza, para quê etc., colocou-se como desafio explicar as regras de sua existência, de buscar o que é essencial a cada um, e que o distingue dos demais. Embora não se tenha a pretensão de elaborar conceitos científicos complexos, considerou-se necessário conceituar os gêneros, mesmo que de modo elementar e provisório, a partir do estudo realizado. Isto é, seria preciso definir o que é um jogral, nos moldes como é utilizado atualmente na comunicação social, para distingui-lo, por exemplo, do que é uma declamação ou récita de poema, ou ainda para verificar se não se tratava do mesmo gênero, identificado por diferentes denominações.

Nessa fase do processo, outras indagações se colocaram: a declamação é um gênero ou se trata apenas de um procedimento para fazer outro gênero (o poema em sua realização gráfica) circular? Jogral e encenação teatral podem ser considerados gêneros orais, tendo em vista que em geral são oralizações da escrita, por exemplo, de poemas, peças de teatro? Tais perguntas evidenciaram que um dos pontos nodais no trabalho do grupo de estudos referia-se às complexas relações de mútua constituição entre oralidade e escrita.

Diante desses e de outros questionamentos, foi retomado o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, com ênfase na noção de relativa estabilidade, observando-se que não há uma fixidez absoluta nos modos como se manifestam por meio de sua atualização em cada esfera de atividade de comunicação humana. Foi necessário também retomar, com as participantes do grupo de estudos, as discussões de Schneuwly (2004) sobre os "orais", e de Rojo e Schneuwly (2006) a respeito das multiformas dos orais e de suas

[5] Para maior detalhamento, ver em Swiderski (2012, p. 119).

relações com os gêneros escritos, como é o caso da encenação de peça teatral e similares. O entendimento do grupo de que a declamação, o jogral e a encenação, por exemplo, configuram práticas sociais orais foi também confirmado pelos estudos de Marcuschi (2008), além do constante nos PCN (BRASIL, 1997), e nos estudos de Rojo e Schneuwly (2006).

O relato exposto no presente estudo evidencia o percurso realizado até o início do ano de 2013. A partir desses desdobramentos das atividades do grupo de estudos, os próximos passos são: a finalização dos MDG, a definição dos conteúdos a serem ensinados e a elaboração de sequências didáticas para os anos iniciais da Educação Básica. Ainda na fase da elaboração do MDG, observa-se que um dos desafios que estão se colocando refere-se a apreensão, delimitação, descrição e análise de elementos meta-enunciativos (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 13), reconhecendo-os como elementos constitutivos dos gêneros orais em análise. O percurso mostra que há ainda muito a se fazer, dada a complexidade relativa aos gêneros orais, como objeto de estudo e de ensino, que se observou durante esse processo. A seguir são tecidas considerações sobre a discussão aqui apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, orientado pela concepção de linguagem de Bakhtin e do Círculo, objetivou apresentar um relato reflexivo sobre algumas ações de um projeto de extensão universitária que vem sendo desenvolvido com professoras dos anos iniciais da Educação Básica na região Oeste do Paraná. Particularmente sintetizou-se o percurso empreendido pelo grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP, desde o ano de 2010 até o início de 2013, com foco no estudo sobre oralidade e escrita, e sobre gêneros orais e ensino.

Tal processo revelou avanços e dificuldades a serem superadas. No primeiro caso, pode-se elencar a persistência das participantes, os ganhos em termos de apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de língua portuguesa, com ênfase nas noções de gêneros do discurso e sequência didática, na mútua relação entre oralidade e escrita. Também houve a produção de intensas e acaloradas discussões sobre a própria prática pedagógica, desnaturalizando-se percepções acerca do uso e do funcionamento da linguagem, problematizando o que se tem definido como ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa, confrontado com as condições dadas e com as possibilidades reais para sua efetivação.

Destaca-se também a relevância do trabalho coletivo, que permitiu compartilhar conhecimentos e colocar em discussão obstáculos encontrados, buscando-se a sua superação, mesmo que nem sempre a encontrando. No segundo caso, situam-se questões relativas às necessárias condições para viabilizar uma abordagem sistemática de gêneros orais em sala de aula, as quais vão desde o domínio de conhecimentos científicos sobre a constituição de tal objeto, e sobre aspectos que podem ser transformados em conteúdos de ensino.

Nesse campo, as ações do grupo evidenciaram que os estudos teóricos, quando pensados na perspectiva da prática, passam por ressignificações e por adaptações, por vezes requeridas pelas especificidades da abrangência do trabalho. Visando-se o ensino de gêneros orais, outra condição que ainda não é dada, mas que precisa ser garantida para o professor, refere-se à disponibilidade de recursos materiais tais como gravadores de

áudio, câmeras digitais para gravação de áudio e vídeo, computadores, multimídias, microfones etc., e ao domínio de seu manuseio.

O projeto confirmou a necessidade de investir na formação continuada de professores, não lhes atribuindo um papel passivo, mas instando-os a problematizar seu objeto de ensino e suas metodologias, como agentes que, com base no domínio teórico, possam refletir concretamente sobre sua prática, atribuindo-lhe outros sentidos e possibilidades. Todavia, o projeto evidenciou também que a ampliação do domínio do conhecimento científico em sua relação com a prática requer um trabalho constante e longevo, destinando-se o tempo e as condições necessárias para estranhamentos, aproximações e principalmente reflexões individuais e coletivas, feitas por meio do diálogo, cujo interesse comum seja o desafio de repensar coletivamente o ensino de gêneros orais na escola, com vistas a torná-lo mais produtivo.

REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná. *Currículo básico para as escolas públicas municipais* - Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: Assoeste, 2010.

_____. *Sequência didática:* uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 01.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável.* Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARROS, D. L. P. de (1996) Reflexões sobre os estudos do texto e do discurso. *Língua e Literatura, **22***. São Paulo: 181-199.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In BRAITH, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

____; FIORIN, J. L. (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*: em torno de Bakhtin Mikhail. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. (Ensaios de Cultura, 7).

BAUMGÄRTNER, C. T.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Sequência didática:* uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 02.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Revista Instrumento*. v. 11, n. 1, UFJF, jan./jun. 2009.

COSTA-HÜBES, T. C.; BAUMGÄRTNER, C. T. (orgs.). *Sequência didática:* uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
_____; _____; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em(Dis)curso.* Tubarão, v. 6, n. 3. set./dez., 2006.
MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
_____. *Análise da conversação.* 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística* – Fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais:* teoria e prática II**.** União da Vitória (PR): Kaingangue, 2005.
PARANÁ. Secretaria do Estado do Paraná. Superintendência da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.* Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.
ROJO, R. H. R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: *Rev. ANPOLL*, n. 11, p. 235-262, jul./dez. 2001.
_____; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 3, set./dez. 2006
SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. 6. ed., São Paulo: Cultrix, 1974.
SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Conferência proferida no IEL/UNICAMP. 20/10/2005. Mimeo.
SWIDERSKI, R. M. S. *Gêneros orais no processo de ensino e aprendizagem*: o trabalho efetivado com a notícia televisiva a partir das contribuições do GELP. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação Stricto Senso em Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

Maria do Socorro de Jesus Bezerra[1];
Ana Célia e Silva Carvalho[1];
Maria Helena de Oliveira[1].
(Educação Básica-SEDUC/PI)

Resumo: A formação docente constitui uma questão central no contexto da educação brasileira, sendo de grande relevância (re) pensar a formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, analisando suas práticas de leitura no contexto escolar e fazendo uma reflexão sobre elas. O estudo faz parte de uma pesquisa sobre a importância da formação continuada de professores por meio de leituras encontradas nos diferentes gêneros da literatura. Tendo como objetivo incentivar a formação docente no âmbito escolar através da diversidade de gêneros textuais existentes na escola. A pesquisa caracteriza-se de forma qualitativa e quantitativa, especificamente a partir da observação e da coleta de dados acerca dos envolvidos. Nesta etapa, buscou-se um contato formal a fim de se conhecer a concepção de gêneros textuais utilizados pelos educadores no seu dia-a-dia. Os procedimentos metodológicos envolveram: questionários com 10 professores da escola e, observações da prática pedagógica. Os resultados desta investigação evidenciaram que nem todos os docentes buscam a leitura vendo-a como meio de formação, de aprimoramento da sua prática. Na realização da abordagem teórica, dialogamos com autores como: BAKHTIN, 1992; NÓVOA, 1992; FREIRE, 1997; BRONCKART, 1999; TARDIF, 2002; MARCUSCHI, 2003. Dentre outros que têm contribuído, de forma efetiva para a formação continuada**.** Neste contexto, esperamos que o professor, transforme-se na construção através da variante textual em concomitância aos colegas e alunos em ser professor, avaliando os momentos e aproveitando as oportunidades. Assim será o grande segredo de quem ainda sente o impulso interior para ser mais.

Palavras-Chave: Gêneros Textuais. Professores. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A formação docente, no quadro geral da educação brasileira, tem se concretizado como um tópico relevante para a reflexão. Por um lado, discutem-se as bases da formação inicial; por outro, as propostas de formação continuada. Em ambos os casos, é preciso acompanhar o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais informatizada e exigente de múltiplos letramentos. Essa formação constitui uma questão central no contexto da educação, sendo de grande relevância repensar a formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, analisando suas práticas de leitura no contexto escolar e fazendo uma reflexão sobre elas. Do exposto, questionamos: Qual

a contribuição da formação docente na perspectiva da leitura dos diversos gêneros da lingua escrita que chegam à escolar para a prática dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental? A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva. “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”. Paulo Freire (1996, p. 22).

Para a prática desses professores carece, dessa forma, de procurar meios que estimulem:

> Uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25).

O ato de educar, de natureza diversa e plural, obriga, indubitavelmente, não só a observação, mas o confronto das particularidades entre os sujeitos no entorno da escola. O desafio do professor constitui-se, então, em educar na heterogeneidade dos sujeitos capazes de atuarem competentemente nas diferentes esferas de atividade humana. Para tanto, as discussões sobre formação devem considerar as necessidades de conhecimento e as reais dificuldades em sala de aula, segundo Silva (2001).

O desafio de superar as dificuldades de leitura e de produção de texto tem ocupado um espaço significativo nas pesquisas escolares sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna. Parece imensurável a importância que a educação continuada do professor em exercício tenha se tornado uma necessidade urgente no cenário escolar.

A educação e a práxis dos professores estão intimamente relacionadas, entretanto o que se pode observar é que no decorrer de sua formação surgem diversos percalços que comprometem a aplicabilidade dos seus saberes adquiridos para o contexto educacional. A formação do professor trata-se de um campo de investigação em evidente expansão e em fase do novo cenário educacional, exige-se uma educação voltada para a construção de um indivíduo com uma visão de mundo globalizada e o professor por sua vez, terá que intermediar essa relação aluno – mundo, e isso somente se tornará possível se o professor tiver uma formação reflexiva que transpareça em sua prática docente, no

qual incidirá de uma maneira mais significativa e eficaz no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, estes alunos são agentes transformadores da história e possuem uma função social importante no contexto escola – sociedade. Uma vez que a docência é uma atividade que não se resume ao conhecimento de uma disciplina e o seu processo formativo, mas sim, como uma prática social desenvolvida mediante a ação e reflexão do professor como profissional do ensino.

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDI, 2002, p.11).

Os gêneros textuais são entidades que promovem interações comunicativas que surgem da necessidade do ser humano de interagir com o outro, desse modo são dinâmicos e vão mudando à medida que a sociedade muda. Hoje existe uma diversidade muito maior de texto que surgiu por conta da evolução tecnológica. A modernização interferiu nas atividades comunicativas e com isso surgem formas discursivas diversas levando professor e aluno a conectar-se cada vez mais nessa relação entre a oralidade e a escrita.

Para (MARCUSCHI, 1988):

> Os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia- a dia. São entidades sócias-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa. São maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados à necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Isto é revelador do fato de que gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS GÊNEROS TEXTUAIS

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O trabalho com gêneros de texto na escola é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero (MARCUSCHI, 2008).

Conforme Moraes (2000), o professor precisa despertar a consciência de que pode tornar, cada vez mais, autônomo em relação ao processo de sua formação e prática. O seu processo formativo é construído também, e principalmente, por ele, na medida em que o formar-se não é exterior à pessoa, é um processo interno que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional.

Promover a formação inicial e continuada de professores, tomando como ferramenta os gêneros textuais, deve compreender o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a elaboração de modelo didático que forneça ao professor os ingredientes que lhe permitam organizar as situações de ensino-aprendizagem e a construção das sequências de ensino. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. O desafio de superar as dificuldades de leitura e de produção de texto tem ocupado um espaço significativo nas investigações sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna. Logo, existe a necessidade de viabilizar políticas públicas que garantam uma formação adequada aos professores que se comprometem a ensinar a linguagem e o funcionamento da língua como uma prática discursiva de natureza social.

> O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação

> ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986).

É indispensável destacar, primeiramente, a heterogeneidade dos gêneros do discurso sejam eles orais ou escritos (relato familiar, carta, receita, textos literários dentre outros). Diante dessa diversidade pensamos na possibilidade de que não haja um terreno comum para seu estudo. Como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como as práticas cotidianas e os textos literários? Os gêneros literários foram os mais estudados, sendo enfatizado o ângulo artístico-literário e não os tipos de enunciados que se diferenciavam de outros tipos de enunciados, tendo, principalmente, a natureza verbal (linguística) em comum (BAKHTIN, 1992).

Rodrigues (2005), citando Bakhtin, salienta que a limitação dos estudos dos gêneros pode ter se originado, devido à diversidade e à heterogeneidade dos gêneros, resultantes da diversidade ideológica das diferentes esferas sociais, que poderiam fazer crer que essas características diversas e heterogêneas dos gêneros converteriam os seus traços comuns em algo abstrato e vazio de significado.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (DOMINICÉ, 1988).

Para Nóvoa (1991 pp.15-38).

> O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esse momento só será formador se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Este estudo parte de uma pesquisa qualitativa, especificamente da observação e coleta de dados acerca dos envolvidos. Na realização da abordagem teórica, refletimos com base em autores que têm contribuído de forma efetiva para um novo olhar sobre a formação docente. Tendo como sujeitos dez professores de uma escola pública estadual de Teresina-PI. A contribuição dada por eles foram às respostas ao questionário com questões abertas, que possibilitou uma maior exploração do tema pesquisado.

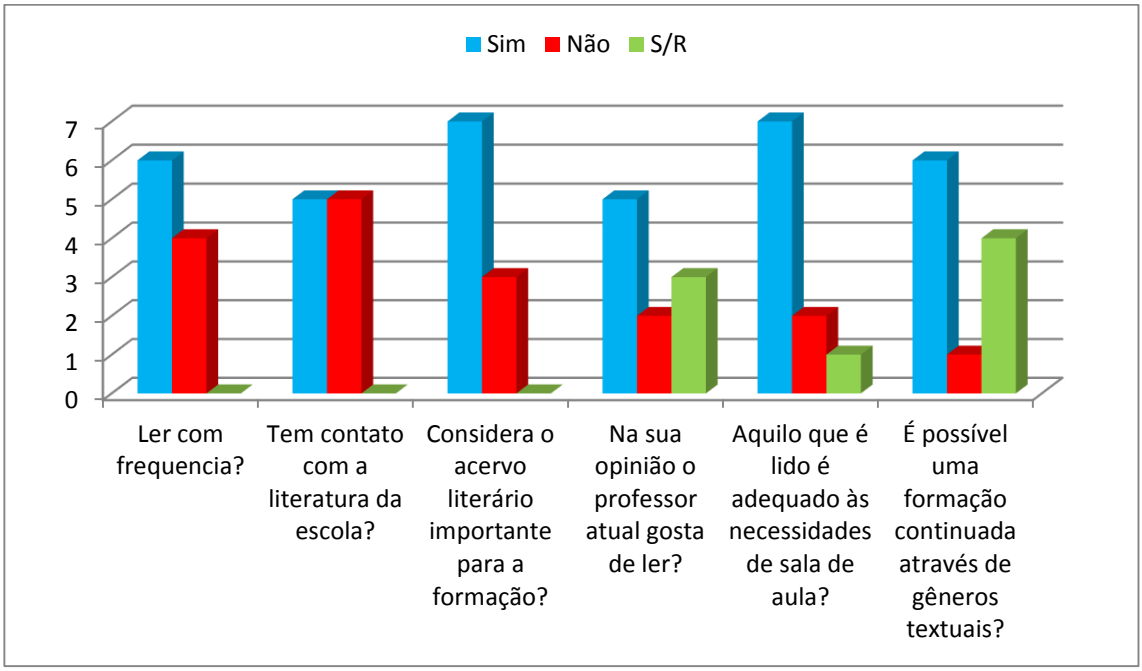
Para o referido estudo utilizou-se a pesquisa de campo sob a abordagem qualitativa e descritiva, no qual se buscou compreender em que contexto se encontra a escola e descrever sobre as práticas de leitura, gênero e formação de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental da referida escola.

De acordo com a análise dos dados produzidos, buscamos desenvolver a compreensão das respostas escritas dos educadores. Durante o período em que estivemos no lócus da pesquisa, procuramos olhar atentamente a pratica de leitura, a procura docente dessa variante textual que circula na escola e sua prática metodológica de trabalho na busca de uma educação de qualidade. Procuramos compreender as respostas expressas pelos educadores concernentes à qualidade do ensino e de suas concepções sobre formação via gêneros textuais e das contribuições que esta modalidade de leitura pode proporcionar à formação de professores na escola e de nossas crianças e jovens.

Com este trabalho, pretende-se saber como estão sendo aplicadas práticas de leitura de gêneros da literatura e a formação docente por meio destes, tendo como objetivo incentivar a formação docente no âmbito escolar através da diversidade de gêneros textuais existentes na escola pública por meio de análises dos dados coletados, enfatizando os pontos positivos e negativos colhidos, além de apontar perspectivas que irão resultar na melhoria de um novo conceito sobre literatura de textos que considere a aprendizagem e saber do aluno.

Com a intenção de entendermos a visão dos professores entrevistados sobre o compromisso da formação, realizamos questionários. Nesse item, apresenta-se a análise dos resultados obtidos na pesquisa qualitativa que foram analisadas à luz da literatura, e que se apresentam organizadas em 06 questões como mostra o gráfico a fim de favorecer a interpretação dos dados colhidos.

Gráfico – Aspectos Relevantes no Processo de Formação de Professores através dos Gêneros Textuais.



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme análise do gráfico, apresentamos resultados positivos, pois o mesmo demonstra uma procura, contato e aplicação por parte dos professores do acervo literário da escola como fonte de formação continuada. Dentre as questões, destacamos a que mais focaliza nossa pesquisa:

É possível uma formação continuada através dos gêneros textuais?

Prof.ª A – Sim. A leitura diversificada e socializada enriquece a prática pedagógica. Minha formação continuada depende principalmente daquilo que leio e a escola nos oferece gratuitamente, basta querer. Há um conjunto de estratégias sendo elaboradas e executadas por aqueles que formam a escola.

Prof.ª B –Não.

Prof.ª C- Não. Precisamos acrescentar outros gêneros/formasque contemplem as necessidades da formação, do professor e do aluno.

Prof.ª D- Não vejo como Formação...

Prof.ªE– Sim. Desde que seja procurado com o objetivo de fortalecer seus conhecimentos, despertando em si o desejo de partilhá-lo no âmbito escolar. A escola se esforça para atender ao aluno de forma satisfatória o que é certamente, um grande desafio para nós professores. Muitas vezes nós professores é que não aproveitamos o acervo literário existente na escola, ficamos a esperar uma divulgação e/ou informação de outro colega sobre determinado texto/gênero/atividade.

Prof.ª F- Sim. Através desta, o profissional busca construir e reconstruir sua prática pedagógica e sua aplicabilidade em sala de aula, desenvolvendo uma relação afetiva com os discentes, propiciando novos jeitos de ver e compreender o mundo/meio/pessoas por meio da LEITURA, processo contínuo na vida do ser humano.

Prof.ª G- Sim. A literatura que chega á escola é muito rica, essa fonte é de grande valia para todos nós, pois a partir deste acervo, planejamos o como e que tipos de gêneros pretendemos trabalhar com os alunos.

Prof.ª H- Não, no meu ponto de vista, a formação tem que ser mais complexa, acho superficial, e, poucos observam, lêem e buscam essa prática na escola. Muitos esperam uma formação consistente advinda de outras fontes/instituições.

Prof.ª I- Sim. Se procurássemos com interesse e vontade todo material que a escola oferece, saberíamos despertar no aluno o gosto e a prática da leitura de forma mais intensa, mais produtiva. Eu considero e vejo-a bem produtiva essa formação individual/grupal lócus.

Prof.ª J- Sim. Considero muito! A escola hoje está bem equipada. A literatura é uma constante no meio escolar. Nós professores precisamos ler mais, praticar mais para oferecer mais e melhor no nosso fazer e ser professor.

De acordo com as análises descritas nos discursos dos professores, entendemos que não poderíamos refletir sobre a formação continuada através de textos neste espaço escolar sem dialogar com o corpo docente, parte interessada neste processo de ensino aprendizagem.

Portanto, através das concepções dos docentes e discentes, observamos que a qualidade do ensino na escola, lócus da pesquisa, está melhorando a educação e

empolgando os agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem, o que é muito bom para a formação dos nossos jovens.

Durante a observação no local da pesquisa, nas salas de aulas, nos corredores da escola, detectamos o interesse de todos com a construção de novos conhecimentos numa verdadeira integração entre professores, alunos, a literatura e toda a comunidade escolar.

Para Bronckart (1999, p.103) "A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". O que permite dizer que os gêneros textuais operam em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócia histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. Os gêneros são em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicos de cada cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi pesquisado, verificou-se que a leitura é um diagnóstico do aprendizado para os professores e para o aluno analisando conhecimento, formação e práxis. Na educação a formação e prática docente de forma reflexiva são capazes de transformar o conhecimento, enriquecê-lo e permite ao professor alçar vôos mais altos. Ao realizar o presente trabalho foi possível fazer uma reflexão sobre o processo de formação através de textos enquanto teoria e prática propriamente dita. Essa reflexão nos proporcionou um amadurecimento a respeito da temática, e, principalmente a possibilidade de um aprofundamento teórico e consolidação de pressupostos essenciais para a formação docente. Procurou-se fazer uma comparação entre formação com a literatura que chega à escola e coma formação proporcionada pela Secretaria de Educação, analisando qual delas prevalece na prática da escola. Percebemos pontos positivos e negativos de ambas, e, as falas dos professores, ajudaram-nos na trajetória empreendida neste estudo para perceber com maior acuidade as similaridades de um contexto educacional. Com base no que foi pesquisado e apreendido, verificou-se que a leitura é um processo que serve para fazer um diagnóstico do aprendizado do aluno,

podendo ser também voltada para o professor, com o objetivo de analisar seu conhecimento, sua formação/práxis pedagógica.

Em decorrência dessa análise tivemos a intenção de demonstrar a concepção deformação e a prática pedagógica do professor reflexivo que na visão dos sujeitos da pesquisa, percebeu-se que o objetivo deste estudo foi alcançado, visto que os professores entrevistados a partir dos resultados demonstramserem agentes leitores reflexivos e transformadores na práxis educativa.

Constatou-se também que para ser um educador leitor não é uma tarefa fácil e requer uma postura ativa, já que ele está sempre em ligação com as dinâmicas que podem transformar a Educação.

Exercer esta função só é possível se o docente for um profissional reflexivo, agente de sua própria formação, e estimulador da formação do educando, mediando à construção do conhecimento com atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos alunos tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao meio diversificado de gêneros textuais no contexto em que estão inseridos.Este estudo não se fecha em si mesmo, proporciando um leque de posibilidades para a construção de novas pesquisas na área que nos conduza a traçar uma prática constante na variação textual levando-nos a uma reflexão crítica com o intuito de ocasionar transformações. Neste contexto, esperamos que o professor, transforme-se na construção através da variante textual em concomitância aos colegas e alunos em ser professor, avaliando os momentos e aproveitando as oportunidades. Assim será o grande segredo de quem ainda sente o impulso interior para ser mais.

Com este trabalho, concluiu-se que o acervo de gêneros textuais da escola é utilizado de forma satisfatória pelos professores que procuram melhorias através da literatura, avaliando momentos, aproveitando oportunidades e perspectivas que aprimorem suas construções e reconstruções de sua história pessoal/profissional na relação com a prática docente, enfim, no seu ser professor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. M. M (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN. M. Estética da criação verbal. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais.** In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M.(orgs). **O método (auto) biográfico e formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.146-225.

MORAES, A. Alcídia de. **A história de leitura em narrativas de professores**: uma alternativa de formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NÓVOA, António. **"Concepções e práticas de formação contínua de professores".** In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. NOTA: Marisa Viana Pereira.

O GÊNERO "DIÁRIO" COMO REVELADOR DE CONFLITOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Silvania Faccin Colaço (UCPEL, IFFARROUPILHA)

Adriana Fischer (FURB)

RESUMO: Os estudos da linguagem transcendem o meramente interno ao sistema da língua e vão além da atividade comunicativa e informacional, chegando aos contextos reais da vida cotidiana. É preciso considerar que língua envolve sujeitos, história, situação e sociedade, num conjunto de práticas sociais, que se manifestam por gêneros discursivos. Como entidade complexa, os gêneros discursivos são definidos de acordo com seu papel na sociedade, a fim de mostrar o funcionamento desta. Nessa concepção, destacam-se os estudos de Mikhail Bakhtin (2011), que faz reflexões acerca da linguagem como interação social, em relação a um contexto específico de atividade discursiva. Assim, propõe-se uma investigação sobre o gênero diário, escrito por acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul, nas práticas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Este trabalho analisa a linguagem dos acadêmicos nos diários, gênero que se apresenta como instrumento revelador da trajetória na formação dos professores. Os resultados mostram que existem conflitos na constituição da identidade dos professores em formação, considerando a sua imersão nas práticas pedagógicas. Esses conflitos são revelados pelas marcas discursivas e fazem parte da transformação dos acadêmicos na sua formação como professores, à medida que vão interagindo com os alunos em sala de aula, num processo dialógico. Portanto, os resultados significam que os cursos de formação de professores precisam inserir seus acadêmicos desde cedo em práticas pedagógicas, a fim de que adquiram autonomia e segurança nessas novas práticas.

Palavras-chave: gênero discursivo; diário; prática pedagógica

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos cursos de licenciatura, verificam-se práticas pedagógicas voltadas para o ensino. É no contexto específico do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que este trabalho se insere, preocupando-se em descrever o diário como gênero discursivo que possibilita identificar os conflitos que os acadêmicos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas evidenciam nas práticas pedagógicas, durante sua transformação do ser aluno para ser professor.

A língua envolve as competências enunciativas, em todas as esferas da atividade humana, por meio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) e em condições reais de uso. Neste trabalho, o gênero discursivso em foco é o "diário", que registra as atividades

realizadas no PIBID, revelendo os discursos dos professores em formação na sua trajetória formativa. Os diários são exigidos pelo professor orientador do projeto, a fim de acompanhar as atividades realizadas ao longo da experiência.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul, desenvolve o PIBID desde 2010, com práticas pedagógicas que introduzem os alunos em atividades inerentes à formação do professor de Ciências e Biologia. Essas práticas proporcionam aos alunos o desenvolvimento de representações profissionais de acordo com a habilitação do Curso.

Torna-se relevante, assim, investigar, pelas marcas discursivas, os medos, as aflições, os conflitos, os sucessos que constituem as transformações dos acadêmicos no agir como professores nessas práticas. Para tal, inicialmente, apresenta-se um enfoque teórico sobre os gêneros discursivos na perspectiva das relações dialógicas (BAKHTIN, 2011). Após, contextualiza-se a metodologia, o público-alvo e a amostra. A partir disso, analisa-se o diário como gênero revelador dos conflitos dos sujeitos na sua trajetória de formação docente.

Para Street (2006), diferentes letramentos são associados a diferentes pessoalidades e identidades, sendo que as práticas de leitura e escrita estão associadas a determinadas identidades sociais, de acordo com os papéis assumidos pelos sujeitos, deixando em evidência a "multifuncionalidade da pessoa". Segundo o autor, "a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente relacionadas a identidades culturais particulares, pode, de fato, ser um foco para transformação e desafio" (STREET, 2006, p. 471).

A Pedagogia do New London Group (1996) envolve quatro princípios pedagógicos: práticas situadas, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora: (a) as *práticas situadas* advêm da construção de experiência de vida do estudante, da construção de sentidos situados em contextos reais, com a imersão dos alunos em práticas de Letramento; (b) a *instrução explícita* guia o estudante pelo uso de uma metalinguagem explícita da prática de letramento, incluindo apoio e estímulo constantes aos estudantes, com esforços colaborativos; (c) o *enquadramento crítico* encoraja os alunos a interpretarem o contexto social e os propósitos dos sentidos da prática de letramento; e (d) a *prática transformadora* ocorre quando os alunos

transformam sentidos existentes em novos sentidos, assumindo-se como produtores de sentido, com autoria própria.

Nesses letramentos múltiplos, os gêneros discursivos circulam dentro de cada esfera ou campo (BAKHTIN, 2011) em que os textos multissemióticos cada vez mais ocorrem em espaços diversos. Portanto, pode-se afirmar que as práticas de letramento ou letramentos múltiplos abrangem os gêneros discursivos.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS

A concepção de língua presente neste estudo é de uma prática sociocomunicativa, que se manifesta e se realiza por gêneros discursivos. Este estudo parte da noção de gênero proposta por Bakhtin, que define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Para o autor, os gêneros discursivos são formas de interação social, no plano do discurso, isto é, quem fala, para quem, em que situação comunicativa, constituindo-se em relações dialógicas e extralinguísticas. Assim, existe um número infinito de gêneros discursivos, de acordo com as práticas sociais das diversas esferas da atividade humana, que é inesgotável: crônicas, contos, cartas, receitas, diálogos, convites, notícias, reportagens, etc.

Bakhtin (2011, p. 263) faz distinção entre os gêneros "primários" (simples) e "secundários" (complexos), relacionando-os às práticas comunicativas menos ou mais formais respectivamente. Assim, textos como o romance, o teatro, o discurso científico, são mais complexos e ocorrem mais na forma escrita, enquanto os textos simples, como cartas, receitas, etc ocorrem em práticas mais usuais ou até mesmo podem estar inseridos nos textos complexos, pois um gênero pode envolver vários na sua constituição (BAKHTIN, 2011).

O autor ainda afirma que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2011, p.265). Isso vale dizer que gêneros não são apenas organizações linguísticas, são também organizações sociocomunicativas, pois são peças da organização social e podem variar de uma cultura para outra. De acordo com a ideia

de que gênero é uma peça da sociedade, o que define um gênero é, portanto, sua função social na interação dos sujeitos participantes de uma situação comunicativa.

Em qualquer sociedade, há situações recorrentes, em que um número de pessoas interage para realizar suas ações, e a linguagem acompanha essas ações através dos gêneros. Ao mesmo tempo em que os gêneros são naturais, eles também exigem conhecimentos específicos de seus usos, o que pode fazer com que uma pessoa tenha dificuldades de produzir ou, até mesmo, de entender um enunciado.

Como o gênero é dado ao falante/escritor pela comunidade linguística a que pertence, diz-se que tem um valor "normativo" (BAKHTIN, 2011, p. 285). Nesse sentido, o gênero tem: estabilidade relativa, pois conserva traços de identificação; mutabilidade, em constante transformação; e valor normativo, porque o ambiente sociohistórico requer uma certa cristalização de formas.

Sobral (2009, p. 118) apresenta as propriedades com que o Círculo descreve o gênero: o tema, isto é, o conteúdo temático; a forma composicional, determinada pelo projeto enunciado do locutor; e o estilo, expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal não-subjetiva. Para o autor, a produção de sentido depende do "resultado dinâmico de uma atividade autoral dialógica a que se fazem presentes o conteúdo material e a forma, o composicional e o arquitetônico, o linguístico e o enunciado, o verbal e o extra-verbal" (SOBRAL, 2009, p. 120).

Segundo Bakhtin (2011), gênero é uma categoria discursiva e não textual, sendo que o falante, o objeto e o ouvinte determinam a forma e o gênero do texto. O texto em si não traz significados, pois o que interessa é o que está por trás da interação comunicativa, isto é o contexto. Todo texto tem, além do produtor e do destinatário, um contexto de produção, portanto uma origem social. No estudo de gêneros, pode-se ver quais os atores que participam, em que circunstâncias, quem está autorizado a produzi-los, como se organiza a sociedade e em que suportes estes gêneros se realizam. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. Nessa concepção de gênero, pode-se dizer que a linguagem reflete e constrói certas relações de poder e autoridade. Assim, na abordagem a partir dos gêneros discursivos, encontra-se um dispositivo para analisar a sociedade, na sua pluralidade.

É preciso considerar que a voz do sujeito nunca está sozinha, de acordo com a visão social, dialética de Bakhtin (2011). Para o autor, o que o sujeito fala revela ele mesmo e os outros. Discurso tem sujeito e posição, nunca é neutro, o importante é ver qual seu valor no enunciado. E cada enunciado é uma unidade básica, signo no contexto, único e irrepetível, pois se fala de maneira diferente em cada enunciado, de acordo com as situações comunicativas. Para Bakhtin (2011), o enunciado concreto é o enunciado dito, fruto de uma enunciação específica.

E todo enunciado encontra-se inserido em esferas de atividades, que são "regiões de recorte sociohistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos" (SOBRAL, 2009, p. 121). A esfera de atividade determina as relações específicas dos sujeitos. Uma esfera cria espaços; dentro das esferas, existem as práticas; e, dentro delas, os textos.

Sobral (2009) apresenta as noções entre texto, discurso e gênero, relacionando-os à teoria de gênero bakhtiniana. O texto é visto como unidade linguístico-composicional e o discurso como processo de mobilização de textos para a realização de projetos enunciativos. Assim, texto e discurso criam uma intrincada rede conceitual. Nessa perspectiva, não adianta tentar entender o texto por ele mesmo, mas no contexto de situação, sendo que texto e gênero se relacionam no discurso, e discurso ocorre na rede social. Assim, texto não é um todo em si, só é um todo quando produz significado entre os interlocutores, o texto não consegue explicar sozinho o que diz, precisa do gênero, que é um modo de organizar relações sociais e de dizer.

Dessa forma, verifica-se que "todo discurso é endereçado" (SOBRAL, 2009), pois vem de alguém e dirige-se a alguém, e isso modula sua arquitetônica, traz em si um tom avaliativo e remete a uma compreensão responsiva ativa. Nesse sentido, o texto é um objeto material produzido por determinado sujeito situado, ou seja, tomado como discurso, manifestação verbal de alguém em dado contexto, cujas marcas estão no próprio texto, mas que remete ao gênero, a partir do qual o discurso o mobilizou.

3 CONTEXTO METODOLÓGICO

Em conformidade com a abordagem teórica escolhida neste trabalho, optou-se pela análise qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), ocorre com dados descritivos e tem um plano aberto e flexível. De acordo os autores, esse caráter flexível da pesquisa qualitativa "permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar às questões previamente elaboradas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

A abordagem qualitativa permite identificar os conflitos vivenciados nas práticas pedagógicas, nos contextos de uso, assim como as trajetórias dos sujeitos e as atividades presentes em seu percurso de formação docente, reveladas em seus discursos. Apreendem-se, por meio da linguagem presente nos diários, as *marcas discursivas*, que trazem indícios dos conflitos enfrentados pelos sujeitos na construção de sua nova condição, como professores de Ciências e Biologia. Usa-se o termo "marcas linguísticas" para designar "os elementos discursivos indicativos de elementos relevantes do contexto social, que são parte da configuração ´específica` do discurso" (SOBRAL, 2009, p. 103), considerando o discurso como unidade de produção de sentido.

No Projeto PIBID, ocorrem diversos eventos, introduzindo os alunos em atividades acadêmico-científicas e pedagógicas inerentes à formação do professor de Ciências e Biologia. Os alunos participantes do projeto realizam atividades no campus, junto com seus colegas, envolvendo seminários para discussão de textos teóricos, elaboração de projetos, planos de aula, relatórios, resumos, artigos e pôster para congressos, entre outros. Nas escolas de Educação Básica, passam a observar aulas e dinamizar atividades junto aos alunos, em sala de aula. O grupo do PIBID constitui-se de vinte alunos (de diferentes semestres do curso), um professor-orientador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, além de quatro professores-supervisores das escolas de Educação Básica.

Nesse Programa, os alunos participantes, juntamente com os professores supervisores e o coordenador, mediante as potencialidades, características e desafios das comunidades em que a escola está inserida, selecionam um tema a ser estruturado didaticamente e implementado junto a uma turma de alunos da educação básica. Essa

atividade é executada de forma articulada com o componente curricular do curso *Práticas Pedagógicas e com* o *Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Biologia,* e os acadêmicos trabalham sempre em duplas quando vão aplicar as práticas na escola.

O *corpus* desta análise está constituído de dois diários, dos alunos participantes, há um ano, do PIBID, Curso de Ciências Biológicas. A análise realizada é longitudinal, para observar a trajetória do sujeito na sua inserção no Programa, durante o período de um ano. Por isso, foram escolhidos dois alunos que participaram do projeto nesse período e que apresentaram dados mais singulares. As categorias de análise centram-se nas marcas discursivas, constituídas de entoação avaliativa e responsividade ativa (BAKHTIN, 2011).

4 ANÁLISE DE DIÁRIOS COMO REVELADORES DE CONFLITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.1 O GÊNERO DIÁRIO NA PRÁTICA DISCURSIVA DO PIBID

Ao enfocar gênero, é preciso deixar claro que os textos são produzidos para cumprir com alguma função social, seguindo as convenções de uma determinada cultura, como produto das relações entre os interlocutores, bem como as relações de poder que entram na produção e na manutenção da forma genérica. Mais importantes do que as características fixas de cada gênero, são as situações comunicativas e os papéis dos sujeitos que se utilizam dos gêneros discursivos para sua interação social.

Neste artigo, ao se analisarem as práticas do Projeto PIBID de um curso de licenciatura, optou-se pela análise de diários, em que os professores em formação relatam à professora orientadora do Projeto, as atividades realizadas, bem como suas impressões nessas práticas, tanto na instituição formadora como na escola de aplicação. Assim, o diário é incorporado dentro do amplo conjunto de práticas sociais pedagógicas associadas com as atividades de planejar aulas, realizar projetos, dar aulas, participar de reuniões, relatos orais, seminários da área, entre outras, em que o professor em formação é sujeito da linguagem, trazendo sempre a sua história.

Esse diário é um gênero produzido em situação formal e acadêmica, escrito sempre que são realizadas as práticas. Isso é relevante se considerados os elementos da situação de interação entre os sujeitos do discurso: professores em formação e professor formador, pois essa situação de interação é vista como carregada de intenções e sentidos, de acordo com a prática situada, em que os sujeitos precisam escrever sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da prática pedagógica. Pelas relações dos sujeitos com a linguagem escrita, vão se revelando os seus conflitos e sendo apresentadas as transformações pelas quais passam, na constituição de sua identidade como professores.

O produto e o processo são apresentados pelo sujeito situado, que neste estudo, é representado por dois acadêmicos, do IV semestre do curso de Ciências Biológicas, ambos sem experiências anteriores em práticas pedagógicas, pois sua inserção como professores, no contexto escolar de Educação Básica, deu-se pela primeira vez pelas atividades do PIBID.

O diário é visto, neste estudo, como um instrumento de autopercepção dos acadêmicos, que realizam um letramento crítico, revelando como ocorrem os processos evolutivos na sua formação pedagógica, no registro de determindas reações e expressões e autorreflexão dos participantes (VÓVIO; SOUZA, 2005). Segundo Tápias-Oliveira (2005, p. 166), os diários constituem um "registro de impressões, fatos, observações e sentimentos ocorridos antes/durante/depois das práticas [...] pela ótica dos próprios alunos sobre seu processo de construção e aprendizagem".

Para tal, busca-se o que há de comum e diverso na trajetória desses professores iniciantes, para identificar impressões que eles evidenciam nas práticas pedagógicas, durante sua transformação do ser aluno para ser professor. O diário, portanto, torna-se um "espaço em que as pessoas se fazem sujeitos no processo discursivo" (CORREA, 2011). Nessa concepção, o estudo centra-se numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011), segundo a qual os encontros partem tanto das interações presenciais quanto não-presenciais, marcados pelos lugares dos sujeitos que interagem – professor em formação, professor orientador, alunos da escola de Educação Básica, supevisores, comunidade escolar, entre outros.

Sobral, com base em concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, aborda a “entoação avaliativa”, em que “o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de uma dada

posição social" (SOBRAL, 2009, p. 84), resultante da situação de interação. O sujeito, portanto, é responsável pelo que diz nesse processo dialógico, o que vai resultar em uma resposta do interlocutor na produção ativa do sentido. Isso caracteriza relações extraverbais do enunciado, ou seja, mostra que o discurso traz dados implícitos, que vêm das relações entre os interlocutores na prática social.

Para Fiad (2011, p. 360), "hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico". Sendo assim, o diário constitui uma prática situada, que pode evidenciar, pelas marcas discursivas, os conflitos nas práticas pedagógicas presentes no PIBID. Assim, esta análise mostra como este gênero discursivo é realizado na escrita dos dois estudantes que compõem o *corpus* deste artigo.

Sendo os sujeitos situados historicamente, sua atuação com a linguagem também é situada. De um lado, a linguagem está sujeita a regras e convenções, características do Discurso dominante (GEE, 1999), mas, por outro, é resultado das interações sociais de que os sujeitos participam, de acordo com as possibilidades de produção discursiva da esfera comunicativa. Dessa forma, as produções escritas constituem manifestações dos sujeitos na situação de prática acadêmica e pedagógica. Os diários cumprem a mesma função, são escritos para um mesmo destinatário, mas produzidos por sujeitos diferentes, que têm interesses, impressões e subjetividades próprias. Pode-se pensar que, além deste "outro" destinatário – o professor orientador, existe um "eu" que dialoga com o futuro professor, tendo em vista que, nas reflexões feitas, é como se o sujeito estivesse dando satisfação a si próprio, numa autoavaliação.

Verifica-se que os diários trazem outros gêneros discursivos em seu conteúdo, pois apresentam projetos, planos de aula, relatórios de atividades, além dos registros das impressões e transformações dos sujeitos. São produzidos em uma situação de aprendizagem acadêmica e propostos aos estudantes sem haver, previamente, uma situação de aprendizagem do gênero. O coordenador do Projeto solicita aos participantes do PIBID que produzam um diário para registro das suas expressões verbais, como resultado das ações realizadas, que servirá para o acompanhamento do trabalho. O coordenador acredita, dessa forma, que a produção dos diários possa comportar uma expressão, pela linguagem, da relação direta dos participantes nas práticas pedagógicas,

permitindo-lhes conhecer melhor as diferentes experiências em seu novo papel de professores, com as dificuldades encontradas, as mudanças realizadas, os acontecimentos e suas representações.

A orientação do coordenador sobre a escrita do diário é em relação a registrar o trabalho realizado, o lugar e os participantes, seguidos de uma exposição detalhada de todas as atividades do acadêmico, tanto na instituição formadora (em cursos, encontros de discussão e momentos de planejamento) como na escola de aplicação (em observações, aplicação da proposta, participação em reuniões e outras atividades do contexto escolar). Verifica-se, portanto, que o diário, nesse contexto de produção, representa uma forma de o leitor-professor acompanhar seus alunos em campo, além de registrar, pela linguagem, os medos, frustrações, sucessos e transformações construídos pelos professores em formação ao longo de sua participação no projeto.

Nos diários, os acadêmicos relatam as atividades realizadas no campus, desde pesquisa e planejamento, até reuniões de discussão entre os participantes. Destacam episódios mais marcantes nessas atividades e como se sentem na relação com seus pares. Além disso, descrevem a escola de aplicação, a turma, os alunos e seus comportamentos, relatando como as atividades são realizadas na turma e como se sentem a cada nova experiência, nos novos papéis que assumem para si.

Observa-se que as produções escritas dos estudantes constituem uma resposta às orientações do seu professor, numa atitude de responsividade ativa. O professor não tem a preocupação de corrigir os textos, apenas de ler e acompanhar o trabalho que vem sendo realizado, geralmente, ao final de cada implementação prática na escola.

4.2 OS CONFLITOS EVIDENCIADOS NOS DIÁRIOS

Os dados deste estudo indicam, a partir de algumas recorrências ou singularidades nas marcas discursivas, constituídas de entoação avaliativa (SOBRAL, 2009), que existem conflitos na construção da identidade dos professores em formação, considerando as práticas pedagógicas. Dois tipos de conflitos foram mais evidenciados nos relatos dos estudantes. O primeiro é de ordem metodológica e o segundo de ordem identitária. Fica

evidente o conflito metodológico pelo uso de algumas marcas discursivas, conforme proposto a seguir[1]:

> (1) S1: Nesta aula, observamos a falta de interesse e a dispersão de alguns alunos, **talvez** por ser uma aula mais tradicional. Poderíamos ter utilizado uma metodologia diferente ou **talvez** ter trazido alguns dos experimentos da aula anterior para esta. Consegui superar o nervosismo e participar bastante da aula. (26/09/10)

O uso do termo "talvez", na transcrição (1), indica que o Sujeito 1 (S1) está em dúvida diante do agir docente em relação à falta de interesse dos alunos. A questão metodológica é uma preocupação de quem vai para a sala de aula, principalmente, quando se trata de professores iniciantes, sem muito contato com a sala de aula.

Outro conflito evidenciado foi quanto à forma de se portar diante da situação vivida, em relação aos diferentes papéis a exercer.

> (2) S1: Durante esta aula por ser minha primeira experiência frente uma turma, estava **um pouco nervosa**, mas consegui controlar. (Prática em sala de aula – 15/09/10)
>
> (3) S1: Durante a parte da manhã, fiquei **muito nervosa**, não demonstrando tudo que eu sabia. **Preciso** me controlar **mais**. (Pariticipação no curso de 40h - 12/12/10)

Na sua primeira experiência docente, S1 manifesta seu conflito entre a identidade de aluno e de professor, como indica o uso do modalizador "um pouco nervosa", na transcrição (2), em situação de sala de aula, e "muito nervosa", na transcrição (3), na condição de aluno, em oficina com colegas e professores, sobre suas práticas pedagógicas, demonstrando que ainda existe insegurança na sua formação, mesmo já tendo meses de atuação no Projeto.

Percebe-se que, na condição de professor, o sujeito não ficou muito nervoso, como seria o esperado, conseguindo o controle e domínio da situação, apesar da insegurança. Já na condição de aluno no curso de formação de professores, ao falar de suas práticas,

[1] As transcrições obedecem à forma escrita dos alunos nos diários.

ele deixa transparecer maior nervosismo, provavelmente pela responsividade esperada de seus interlocutores, numa atitude de crítica a seu trabalho, o que gera ainda mais insegurança. Essas relações de poder no grupo são diferentes das relações com seus alunos na sala de aula, visto que são mais carregadas de avaliação e crítica.

Verifica-se que a insegurança existe devido justamente à falta de experiência:

> (4) S2: Iniciamos hoje com a primeira aula, a **ansiedade** e o **nervosimo** foram **grandes**. A prof. Diva nos **ajudou bastante.** (15/09/10)
>
> (5) S2: A **colega me auxiliou** no início, principalmente até eu conseguir assimilar um pouco mais o ritmo deles, pois tive **um pouco de dificuldade**. (15/09/10)

O Sujeito 2 (S2) evidencia sua insegurança na escolha enunciativa "ansiedade" e "nervosismo". Também, na transcrição (5), a presença da colega lhe deu maior segurança. No PIBID, os professores em formação vão ter suporte na presença da professora orientadora na escola de aplicação e no colega que participa da prática, no momento da dúvida, bem como na professora que coordena o projeto, a partir das discussões posteriores. O aluno-professor não fica sozinho, diante de uma prática que lhe era estranha até então. Como se verifica na sua fala "a prof. Diva nos ajudou bastante". Ele tem consciência de que precisa desenvolver saberes, valores e comportamentos próprios de uma esfera especializada na docência. Assim, verifica-se que o contexto de interação ocorre tanto no momento da prática como fora dela.

Conforme nos propõe Bakhtin (2011), o conflito é positivo, pois mantém a diferença em jogo. Neste caso, pôde evidenciar transformação e crescimento, conforme se percebe no momento em que os sujeitos refletem sobre sua prática e investigam as possibilidades, as restrições pelas quais passam, analisam as situações vividas e as formas como enfrentam essas situações.

Pode-se dizer, assim, que as práticas pedagógicas do PIBID são lugares de negociação e de transformação, como se verifica em:

> (6) S1: Tendo em vista o desenvolvimento da primeira implementação, esta foi **bem mais tranquila**. Eu estava **mais**

> **segura**, já perdi **bastante** a vergonha de falar em público. A turma colaborou **bastante** para o desenvolvimento de todas as atividades, estavam bem a vontade para questionar, interferir (23/11/10)
>
> (7) S2: Sinto-me **ativa** e portanto **feliz** quando se aproxima uma implementação, nesse momento é que percebo que toda a caminhada, desde os momentos mais passivos aos mais emocionantes nos fizeram **crescer.** (23/11/10)

Os sujeitos usam expressões valorativas que indicam a satisfação com a prática pedagógica, ao longo da formação, conforme vão se integrando nessas práticas e construindo sua nova identidade de professores, com mais autonomia e segurança. As marcas discursivas sinalizam os momentos em que S1 consegue, a partir do conflito, mostrar modificações no seu agir. O uso da palavra "mais", repetidas vezes, intensificando os adjetivos "tranquila" e "segura", enfatiza como a condição de professor está se formando ao longo da experiência. Também destaca-se o uso da forma verbal "perdi", intensificado pelo advérbio "bastante", mostrando que mudou de estado, permitindo a inferência de que a pessoa diminuiu o seu nervosimo. O Sujeito 2 revela-se "ativa" e "feliz" ao se dar conta de que a sua trajetória foi que lhe possibilitou o crescimento.

É preciso destacar, ainda, a representação que os acadêmicos evidenciam em suas falas, lembrando que os diários são usados para captar o processo de sua construção e registrar sua trajetória para o coordenador. Verifica-se uma necessidade de repetir que, embora tenham enfrentado dificuldades, eles conseguem superá-las, o que não quer dizer que essa superação seja permanente, pois cada situação enunciativa é nova e única. Relatar o que foi de sucesso parece uma preocupação constante, se for considerado que é essa resposta que a supervisora espera dos acadêmicos que participam do projeto, pois os textos são dialógicos (BAKHTIN, 2011). O endereçamento é bastante evidente, pois os estudantes estão respondendo a um professor, um projeto, um curso de ensino superior, na formação de professores.

Nesse contexto, a linguagem desempenha papel fundamental de revelar as transformações pelas quais os sujeitos vão passando ao longo da prática pedagógica, nos

registros escritos de como se sentiram (BARTLETT, 2007) em diferentes situações vividas no contexto do projeto. Segundo Bakhtin (2011), a língua é um produto sócio-histórico, uma forma de interação social. E os sujeitos interagem com outros membros do discurso por meio das relações dialógicas.

Os sujeitos analisados nesta pesquisa eram, no início do projeto PIBID (agosto de 2010), estudantes do Curso de Ciências Biológicas, que traziam saberes múltiplos da sociedade e da escola. Mas, ao chegar à Universidade, depararam-se com novas práticas acadêmicas, científicas e pedagógicas, às quais, em geral, não haviam sido expostos, pelo menos não como sujeitos-agentes. A representação dos sujeitos na nova condição de professores demonstra que uma nova identidade está em processo de formação. Vale lembrar, também, que a interação dialógica estabelecida na sala de aula (BAKHTIN, 2011), vai muito além desse espaço situado, pois desencadeia os valores e as ideologias presentes na história de cada sujeito que participa dessa interação (CORREA, 2011), focando nas práticas sociais, no reconhecimento dos múltiplos letramentos, de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as relações de poder de cada contexto situado (STREET, 2003).

Além disso, as relações de poder presentes na instituição escolar são influenciadas pelas relações de poder da sociedade. Por isso, é preciso considerar que os sujeitos presentes nas práticas do PIBID são: os dois acadêmicos que dirigem a aula, o professor-supervisor que é o regente da turma de Educação Básica, os alunos que participam da aula, assim como aquelas pessoas que não estão presentes diretamente na interação: a equipe diretiva da escola, a família, a comunidade escolar, os colegas e os professores da universidade.

6 REFLEXÕES FINAIS

Este artigo procurou investigar, pelas marcas discursivas, as transformações dos acadêmicos no agir como professores nas práticas docentes. A partir das discussões aqui apresentadas e do que os dados indicam, pode-se reforçar o papel do diário como um elemento revelador de conflitos e de transformações dos sujeitos na prática pedagógica

oportunizada pelo PIBID. A interação em sala de aula, nun contexto específico – aula de Ciênicas, em uma escola pública, para alunos de Educação Básica – fez com que os alunos de Ciências Biológicas, em análise, passassem a se sentir "professores" (BARTLETT, 2007).

Um segundo ponto a ser discutido refere-se aos modos de dizer do sujeito, que revelam suas intenções ao realizar os registros no diário. Os sentidos se revelaram pelas marcas discursivas usadas pelos sujeitos. Na sua fala, perceberam-se indícios da necessidade de mostrar que tinham tido experiência positiva com o projeto, ou no caso de demonstrar suas inseguranças, ou ainda quando conseguiam resolver os problemas surgidos na prática. Os diários analisados sinalizaram, por meio das marcas discursivas, a passagem do ser estudante para o ser professor iniciante, fornecendo pistas da insegurança, dos medos, dos conflitos, que surgem na prática pedagógica.

E, por último, a ideia do conflito, como uma experiência positiva, que faz parte da constituição do sujeito professor, possibilitando seu crescimento a partir das relações conflituosas. Verificou-se que os diários serviram para o registro dos conflitos enfrentados, para que os sujeitos pudessem refletir sobre eles e, a partir dessa reflexão, encontrar alternativas para superação das dificuldades, demonstrando sua capacidade ativa na prática pedagógica, como sujeitos no processo discursivo. Em suma, a identidade ou condição de professor vai se constituindo na experiência, na possibilidade de colocar em prática os saberes adquiridos ao longo das disciplinas do curso.

Salienta-se que as constatações e reflexões apresentadas neste texto não se configuram generalizações para qualquer contexto, nem era essa a inteção, mas constituem indícios de que, para os sujeitos em análise, a prática no PIBID lhes possibilitou uma inserção no domínio escolar, num desafio de transformação constante. Acredita-se que esta análise possa contribuir para se compreender melhor a formação de professores, sinalizando a possibilidade de investigações mais aprofundadas e abrangentes, a fim de se obterem algumas generalizações, além das singularidades.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**. Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, jan/2007.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

CORREIA, M. L. G. *As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita*: o exemplo de textos pré-universitários. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011.

FIAD, R. S. *A escrita na universidade*. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies:** ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. **Filologia linguística do português**, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. *What's "new" in New Litaracy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.* **Current Issues in Comparative Education,** Teachers College, Columbia Univesity, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu> Acesso em 10/06/2011.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. *A Construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista*. In: KLEIMAN, A. B. & MATENCIO, M. de L. M. (orgs). **Letramento e Formação do Professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005, p. 165-180.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** designing social futures. Harvard Educational Review, 1996, p. 60-92

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. *Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento.* In: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

O GÊNERO CHARGE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Manassés Morais Xavier (UFCG)
Patrícia Silva Rosas de Araújo (UFPB/UVA)

INTRODUÇÃO

Constitui objeto de estudo desse trabalho a abordagem dos discursos instaurados na charge, considerando a aplicação deste gênero como uma das possibilidades para o ensino-aprendizagem da leitura.

Nessa perspectiva, usar a charge para trabalhar com a língua passa a ser uma atividade social e crítica, uma vez que ela desperta a atenção do leitor e os seus recursos linguísticos responsáveis pela construção de sentido possibilitam a leitura e a interpretação de mundo. Sendo assim, partimos da seguinte questão-problema: Como uma abordagem do gênero charge pode contribuir para o ensino-aprendizagem das leituras discursivas no ensino médio?

Diante dessa questão, o objetivo geral do presente artigo é propor a análise do uso da linguagem verbal e não verbal na charge sob uma perspectiva discursiva e dialógica, considerando sua relevância como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da ampliação da competência leitora. Quanto os objetivos específicos, os mesmos estão fundamentados em: a) analisar as formações discursivas instauradas no gênero charge; b) refletir sobre a possibilidade de abordagem deste gênero textual em sala de aula, com o intuito de promover e estimular leituras discursivo-reflexivas e c) apresentar uma proposta didática com o uso da charge para as aulas de Língua Materna no ensino médio, visando à contribuição no que diz respeito ao trabalho com a leitura.

A partir desses objetivos, o presente artigo parte do ato reflexivo sobre o trato com situações reais de uso da linguagem no ensino de Língua Materna, já que as práticas de ensino precisam dar prioridade as atividades linguísticas de modo contextualizado e desconsiderar o estudo centrado apenas na estrutura linguística, isolado e sem sentido.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados pela Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin e Círculo) discutimos a respeito da leitura na perspectiva discursiva e a possibilidade de o gênero charge servir como instrumento didático para o ensino-

aprendizagem da leitura. Do ponto de vista metodológico, o artigo se vincula a uma pesquisa descritiva, um tipo de pesquisa que "procura analisar fatos ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos" (OLIVEIRA, 2007, p. 68), tendo como ponto de ancoragem a Análise do Discurso, que concebe a língua como evento discursivo e se volta para a questão da leitura com bastante propriedade. Assim, elegemos a charge considerando a sua importância e a aplicação desse gênero em sala de aula, apoiando-nos na compreensão da língua que faz sentido para o sujeito social afetado pelo histórico e atravessado pela ideologia.

2 A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM (TDL) EM FOCO

No sentido de discutirmos, embora que brevemente devido aos limites para a extensão deste projeto de pesquisa, elegemos dois conceitos mobilizados pela *TDL*, a saber: a interação verbal e o dialogismo.

A interação verbal

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2009), o fenômeno da interação é o que constitui a linguagem, ou seja, é a realidade fundamental da língua. É somente pela interação que a linguagem acontece, isto é, nas situações de comunicação real e de uso da língua. Esta interação acontece de maneiras diferentes e, nesse processo, um diálogo é estabelecido. Não se trata da conversa face a face entre pessoas, mas o encontro das variadas vozes presentes no meio social.

Dessa forma, Bakhtin (2010, p. 271) afirma que "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Percebe-se, assim, que a responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade, conforme ensinam Bakhtin/Volochinov (2009).

Desse modo, o discurso interior, tanto do locutor como do outro, é resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao

longo de sua existência. Nesse discurso, torna-se possível vislumbrar também um dos princípios geradores da responsividade, visto que ela constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros, sejam eles linguísticos ou não. Sobre essa relação, Bakhtin/Volochinov asseveram que

> a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (2009, p. 125, grifo dos autores).

Assim, podemos perceber que o locutor não faz emergir sentido interior movido apenas por sua livre vontade, como se desse vazão ao complexo emaranhado de sua realidade interior. O discurso interior, que organiza e faz ecoar os processos internalizados, tanto em termos vivenciais quanto linguísticos, não é responsável exclusivo por aquilo que se enuncia. Ao contrário, a enunciação é acionada pela finalidade do discurso, pelo contexto e pelos interlocutores. No que tange especificamente aos interlocutores, a eles é endereçado o enunciado, resposta a outros tantos enunciados que foram internalizados nas estruturas psicossociais do locutor e é também deles que se espera uma nova resposta.

Assim, no diálogo, o outro, aquele a quem a palavra é dirigida, não se comporta apenas como mero ouvinte; ao contrário, sua relevância alcança o momento anterior à verbalização do enunciado, visto que é a ele que a palavra se dirige e é em função dele que essa mesma palavra se configura, não de forma idealizada, mas sob a coerção das relações sociais mutuamente estabelecidas (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 2009).

Nesses termos, não importa apenas a individualidade daquele a quem a palavra é endereçada, mas também a posição social que ele ocupa em relação ao sujeito de quem a palavra procede e o entorno no qual se encontram inseridos. Nessa perspectiva, verifica-se que, nas trocas verbais, locutor e outro compartilham um espaço comum em que os sentidos são partilhados e não somente as unidades lexicais isoladas. Ambos desempenham, assim, papéis ativos nesse espaço, que não é apenas dividido, como se cada um fosse responsável apenas por um dos turnos do diálogo. É um espaço compartilhado, o que significa que é no entremeio, isto é, na interação, que a língua se

efetiva em enunciados concretos constituídos de palavras-signo, sempre a partir da relação previamente estabelecida, mesmo que virtualmente, com o outro.

O dialogismo

A perspectiva da *TDL* mostra que o diálogo ou a relação dialógica é a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida.

O dialogismo é a capacidade de o discurso dialogar com o já dito e se reportar ao que ainda será dito. Trata-se de um princípio constitutivo da linguagem. Partindo deste posicionamento, a *TDL* concebe a linguagem em uma perspectiva histórico-sócio-cultural. A sua preocupação não está, apenas, no que o texto diz, mas, sobretudo, na interrelação entre o que e o como o texto diz.

É sob esta ótica que para os estudos da *TDL* o que produz significado ou abastece a vida concreta da palavra não é o seu conceito dicionarizado, mas o tempo e o espaço entre sujeitos organizados socialmente num cronotopo real e vivo, conforme Bakhtin (2010b).

Tezza (2003, p. 32-33) esclarece bem esta questão:

> quando alguém nos diz algo, não prestamos atenção no significado reiterável das palavras, aquilo que está nos dicionários; ao contrário, estamos atentos sempre ao que é novo no que está sendo dito; a cada momento só nos interessa o que é novo – cada sinal que ouvimos detona em nós não uma recepção passiva, mas uma resposta ativa, e é nesse território inescapavelmente valorativo que a linguagem e nós vivemos.

Esta visão de que o significado dos mais variados enunciados está na interação verbal corresponde a um dos princípios básicos da *TDL* denominado exotopia, isto é, o "estar do lado de fora", o fato de que há uma limitação intransponível no olhar de quem enuncia e que só o outro pode preencher. Em outras palavras, o outro fornece o inacabamento da vida verbal, o que nos faz remeter ao conceito do dialogismo: a inseparavelmente dupla orientação de todo significado.

Para Bakhtin (2010, p. 272), toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória para a resposta: "todo falante é por si mesmo

um respondente em maior ou menor grau (...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados". E afirma mais:

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo do desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2010, p. 410, itálicos do autor)

Desse modo, o conceito de dialogismo é vinculado ao de interação. É assim que se constitui a base de processo de produção dos discursos, entendidos como redes de relações dialógicas estabelecidas e assumidas por um sujeito e expressas pela linguagem por meio de um ponto de vista: condição necessária para se construírem sentidos sobre enunciados concretos – posicionamento teórico-metodológico da *TDL*, segundo Brait (2012).

3 A CHARGE: POR UMA LEITURA DISCURSIVA DE GÊNEROS

Em meio a uma grande diversidade de gêneros discursivos, a charge, por apresentar um caráter opinativo, além de fornecer a interação entre linguagem visual e escrita, pode ser um excelente subsídio para o ensino e desenvolvimento da leitura em sala de aula. Reconhecer que o exercício que consiste no ato de ler é considerado um dos fatores essenciais para o exercício da cidadania corresponde a compreender que o ser humano necessita estabelecer a relação de comunicação com o mundo que o rodeia. Sob esta ótica, vale salientar que a leitura ocorre mediante a um processo que envolve várias habilidades, dentre elas, podemos citar algumas, como: linguísticas, perceptuais e cognitivas.

Quanto à palavra "charge", esta tem origem francesa e significa carregar, exagerar. Segundo Nery (2007), a charge surgiu no Brasil provavelmente no final do século XVII ao início do século XIX. A princípio, ocupou espaço nos jornais e atualmente se faz presente até mesmo na internet. Este gênero temporal se baseia, principalmente, no

humor, mas por trás de um discurso "inofensivo" tem a funcionalidade de criticar, denunciar e satirizar algum fato conhecido do público. Sendo assim, o autor deste gênero discursivo precisa estabelecer certa cumplicidade com o leitor, que irá se posicionar questionando a imagem de mundo veiculada, para que os objetivos pretendidos através da charge sejam atingidos. Além disto, apenas os que conhecem o contexto histórico e social focalizado conseguirão compreender o conteúdo historicamente discursivo instaurado. Ou seja, é relevante que os leitores compartilhem do contexto em que se inscreve o conteúdo abordado pelo chargista, uma vez que a leitura discursiva vai além dos elementos que podem ser visualizados na charge, pois o discurso é entendido como difusor de uma ideologia e representação de identidades a partir dele.

A esse respeito, Voese (2004, p. 44) comenta que "a compreensão do texto como discurso depende fundamentalmente de como se entende essa relação entre uma lógica do enunciado e a da determinação exterior, tanto da esfera **imediata**, como da **mediata**" (grifos da autora). No discurso, "considerado o modo de existência sócio-histórico da linguagem" (CARDOSO, 1999, p. 35) e que deve remeter a sua formação discursiva, unidade histórica que constitui o enunciado (CARDOSO, 1999), acontece um jogo de associações e rejeições semânticas, cujo modo de enunciar aponta processos dialógicos que o enunciante tenta objetivar de modo particular e, desta forma, procura mediar suas relações com os outros.

Assim, podemos dizer que a compreensão da charge se dá através de uma "interlocução" entre autor, leitor e contexto, já que a comunicação requer a interação de vários fatores envolvidos no enunciado, tendo em vista que, na atualidade, ocorre a forte inclinação para diferentes formas de linguagem se apresentar em um mesmo tempo ou discurso, tornando-se necessário a mobilização de diversas habilidades de leitura e interpretação no ato da compreensão.

Normalmente, as charges possuem como tema principal a política, inclusive, no Brasil, o discurso da charge é, na maioria dos casos, um discurso político. Entretanto, podemos perceber que hoje critica várias camadas da sociedade. Ao se posicionarem acerca deste gênero, Machado e Souza (2005, p.61) afirmam que

> a charge pode ser definida como um texto visual, isso porque grande parte do efeito de sentido (quando não todo o sentido) se efetua por intermédio do desenho (da imagem produzida). Enfim, a produção de

> sentido nesse tipo de gênero possui relação direta com a realidade, e está amplamente ancorada no todo da imagem apresentada. O desenho, além de ser manifestação da arte, é também unidade portadora de sentido, sentido este que o locutor prefere revelar por meio do humor.

Nessa perspectiva, é coerente dizer que o referido gênero se utiliza do humor para representar determinadas situações através das imagens. Porém, existe a articulação da linguagem verbal e não verbal na produção de sentidos que nem sempre estão explícitos, já que os sentidos podem ser construídos a partir do que não foi dito, o que exigirá do leitor o conhecimento de mundo para realizar inferências diante desse gênero.

Tomando o gênero charge como ponto de discussão analítica na perspectiva da AD, propomos a leitura discursiva das charges a seguir. Vale mencionar que o objetivo deste trabalho não é analisar discursivamente o gênero charge, mas sim apresentar uma sequência didática que contemple a utilização deste gênero em aulas de leitura no ensino médio. No entanto, consideramos oportuno, embora que de modo tímido, demonstrar uma possível análise do referido gênero.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de língua materna, especificamente, depende muita da postura do profissional diante do espaço complexo e dinâmico que é a sala de aula. Fatores como concepções de ensino e de língua são determinantes para o aprimoramento das aulas, fazendo com que as mesmas se tornem significativas ou tragam resultados satisfatórios à realidade sócio-cultural dos alunos.

Dessa forma, se pensar na formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é sinônimo de se refletir sobre fatos concretos/reais que se inserem no contexto das práticas de ensino, visando identificar possíveis problemas, apontar alternativas que auxiliem no desenvolvimento das aulas ou mesmo elogiar e divulgar resultados que sirvam de exemplos para outros professores.

Imbuídos dessa necessidade de reflexão e enfocados no ensino de língua materna, começamos nossa discussão de língua tratando dos gêneros discursivos, uma vez que o uso social destes representa a articulação falada e escrita da interação verbal e, consequentemente, ferramentas de reflexões do professor na sua transposição didática em sala de aula, o que acreditamos justificar nossa preocupação em conceituá-los e

apontarmos suas relações com o ensino de língua materna. Segundo Magalhães-Almeida (2000, p. 144-145),

> a contribuição que essa transposição didática poderia dar aos atores do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa diz respeito a três aspectos, intimamente relacionados. Em primeiro lugar, há vantagem em ensinar-se língua materna sob a perspectiva de projeto. Nele, a unidade mínima de ensino é a sequência didática, cuja combinação dá origem aos programas bimestrais, semestrais e anuais. Em segundo lugar, há vantagem em trabalhar-se com gêneros do discurso e agrupamentos de gênero, o que permite caracterização mais detalhada dos gêneros, por meio de análises contrastivas. Finalmente, a grande contribuição que essa transposição pode dar ao ensino de Língua Portuguesa consiste em estudar-se a língua sob a perspectiva dinâmica e viva, em que são utilizados textos autênticos, em circulação nas diversas práticas e discursos sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem com precisão a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa de formar alunos com competências de realizar comunicação e interação verbais, nas modalidades orais e escritas, através do uso dos gêneros textuais. Para tanto, há a necessidade de que o professor procure desenvolver atividades que possibilitem a realização desse objetivo a partir de propostas de ensino que levem em consideração a funcionalidade do gênero no âmbito das práticas sociais. E essa procura de alternativas de ensino é a base dos cursos de formação de professor, que objetivam proporcionar ao aluno-professor subsídios para o aperfeiçoamento do ser professor. O objetivo principal desses cursos é oferecer à formação do professor

> a integração das contribuições da pesquisa universitária à sua prática docente e enfocando as contribuições teóricas de estudos educacionais e de estudos da linguagem, que pudessem explicar posicionamentos teórico-metodológicos relacionados ao ensino/aprendizagem de língua materna. (BEZERRA, 2007, p. 150)

Em outras palavras, a proposta dos cursos de formação é otimizar a abertura de diálogo entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes escolares, visando contribuir com a formação docente à luz das perspectivas atuais de concepções de língua e ensino. Refletir sobre o ensino a partir dessas perspectivas significa colocar os usos linguísticos no centro da discussão. Com isso, é necessária a intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita com objetivos claros e definidos.

5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO ESTUDO DO GÊNERO CHARGE: UMA METODOLOGIA PEDAGÓGICA POSSÍVEL

Considerando o atual contexto de ensino de Língua Materna, o procedimento sequencia didática (SD) possui importância, uma vez que possibilita o trabalho de atividades de maneira organizada, visto que "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97), com o intuito de auxiliar o aluno a dominar melhor determinado gênero, e com isso, proporcionar o ato de escrever ou falar de forma mais adequada em uma dada situação comunicativa. Sendo assim, seu intuito consiste em fornecer auxílio na aquisição de um gênero textual desconhecido por ele, ou no qual ele não possui proficiência. Através das sequências didáticas, os alunos têm acesso a novas práticas de linguagem, ou até mesmo, aquelas dificilmente domináveis.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura da SD pode ser esquematizada, primordialmente, pela *apresentação da situação*, na qual é apresentada aos alunos a tarefa que será desenvolvida, fase em que se fornecem as informações precisas para o conhecimento do projeto comunicativo em torno do gênero textual selecionado. Em seguida, na *produção inicial*, o alunado produz um texto que servirá de diagnóstico para o professor planejar, ou até mesmo, ajustar, as atividades previamente organizadas na sequência, adequando-as as possíveis dificuldades da turma. Posteriormente, segue a aplicação didática em *módulos*, os quais são trabalhos problemas detectados na produção inicial e visam instrumentalizar os alunos para a superação desses na *produção final*.

É na produção final que o aluno irá demonstrar o resultado da aprendizagem acumulativa, resultante da aplicação da SD, que permitirá ao professor, a avaliação do desempenho do alunado durante seu trabalho desenvolvido. Conforme o desempenho demonstrado pelos alunos, poderá ser solicitada a reescrita textual o quanto for necessário.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 117) consideram que "um dos princípios de base das sequencias é a revisão ou reescrita dos textos produzidos [...] mas a correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual".

Sendo assim, esse trabalho de revisão, reescrita e, principalmente, de correção ortográfica nos textos precisa ser bem desenvolvido pelo professor, afinal, ao se preocupar com questões ortográficas, possivelmente, o aluno perde de vista o sentido da atividade que está realizando. Além disso, quando o professor observa apenas os erros ortográficos, ele não se detém na qualidade do texto, nem tampouco em outros erros essenciais do ponto de vista da escrita, os quais se voltam para problemas de coesão e coerência.

Em suma, podemos afirmar que a SD consiste em um trabalho pedagogicamente bem orientado a ser desenvolvido pelo professor que assume uma postura mediadora da aprendizagem do aluno. Apresentamos, a seguir, uma proposta de sequência didática que contempla o estudo do gênero charge.

Justificativa

Trabalhar a língua na perspectiva discursiva em sala de aula é relevante, uma vez que os alunos são conduzidos a observarem, produzindo sentidos, a manifestação do sujeito social e o emprego do discurso em formações discursivas diversas.

Partindo desse pressuposto, diante da variedade de gêneros, a Charge apresenta palavras e imagens, elementos caracterizadores deste gênero carregados de significação, que exigem uma observação atenta do leitor no processo de aquisição de sentidos. Assim, consideramos sua relevância como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da ampliação da competência leitora.

Torna-se oportuno mencionar que esta proposta de sequência didática é indicada para o 1º Ano do ensino médio, mas, dependendo da realidade da turma, poderá ser trabalhada no 2º Ano e no 3º Ano.

Objetivos gerais

- Promover e estimular leituras discursivas do gênero chargístico;
- Instigar a análise do uso da linguagem com ênfase nos discursos instaurados na charge.

1º Encontro (02 aulas)

- **Conteúdo:** Contextualização do gênero Charge. Características da charge a partir de leituras discursivas; Texto de apoio sobre a origem e a circulação da charge.
- **Objetivo:** Discutir sobre a Charge, considerando sua existência na sociedade e sua função social. Compreender as características da charge a partir de leituras realizadas.
- **Descrição das atividades:**

– Conduzir os alunos a se posicionarem a respeito das suas experiências com a leitura de Charges, de modo que eles exponham seus conhecimentos prévios em relação a este gênero discursivo. Mediar a discussão realizada em sala de aula.

– Verificar se os alunos apreenderam o conteúdo da aula desenvolvendo uma atividade na qual eles teçam comentários, por escrito, sobre suas experiências de leituras de charges, a circulação deste gênero na sociedade e sua função social.

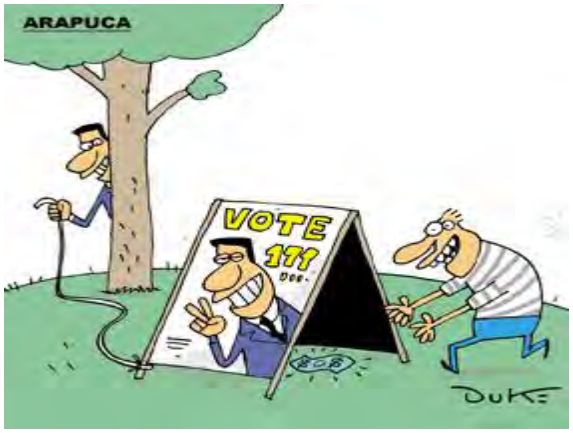
– Apresentar as charges 1 e 2, evidenciando as características deste gênero.

– Estimular leituras discursivas que proporcionem aos alunos a captação dos discursos instaurados na charge, o uso da linguagem, a presença e postura dos sujeitos sociais, a função deste gênero na sociedade, além de conduzí-los a compreender a necessidade de considerar o contexto social instaurado na charge para a captação dos efeitos de sentido.

- **Metodologia:** Aulas expositivas e dialogadas que promovam a interação entre professor e aluno.
- **Materiais utilizados:** lousa, marcador para quadro branco, xerocópias da atividade.

Charges a serem utilizadas no encontro

CHARGE 1



Disponível em: http://dukechargista.com.br/wp-content/uploads/2012/09/ChargeSuper29-08-12.jpg. Acesso em: 26/09/2012.

CHARGE 2

Disponível em: http://cabaredacoruja.blogspot.com.br/2012/09/em-santa-cruz-do-capibaribe-saude.html. Acesso em: 30/09/2012.

2º Encontro (02 aulas)

- **Conteúdo:** Leituras da Charge.
- **Objetivo:** Ler discursivamente do gênero chargístico.
- **Descrição das atividades:**

– Solicitar a leitura discursiva da charge "Ainda estamos no Haiti?!!!", bem como da charge 4, estimulando os alunos a falarem sobre o conteúdo, a temática presente na charge em análise, de forma que socializem as impressões captadas por eles, após as leituras realizadas.

– Desenvolver um questionário no qual o aluno reflita sobre a presença de sujeitos sociais na charge, a palavra Haiti no discurso empregado pelo chargista, o uso da linguagem verbal e não verbal e seus efeitos de sentido, a função social da charge e sobre a crítica social presente na charge em estudo.

- **Metodologia:** Aulas expositivas e dialogadas que promovam a interação entre professor e aluno.
- **Materiais utilizados:** lousa, marcador para quadro branco, xerocópias da charge "Ainda estamos no Haiti?!!!" e da atividade.

Charge a ser utilizada no encontro

CHARGE 3

Disponível em: http://prosaepolitica.com.br/2012/02/02/acorda-excelencia/. Acesso em: 16/09/2012

CHARGE 4

Disponível em: http://dukechargista.com.br/wp-content/uploads/2012/09/ChargeTempo01-09-12.jpg. Acesso em: 26/09/2012

Nesse sentido, entendemos que o gênero chargístico pode ser usado em sala de aula no ensino-aprendizagem da leitura, tendo em vista que uma das tarefas da escola é formar leitores críticos e desenvolver neles a competência leitora. Sob esta perspectiva, a charge possibilita a interação no ato de ler, que envolve a mobilização de conhecimentos prévios, a relação entre autor, texto e leitor para a construção de sentidos, proporcionando ir além da superfície textual numa atividade de procura de intenções e objetivos do autor.

Defendemos a concepção de que as aulas de Língua Materna precisam oferecer aos alunos o contato com a língua em uma situação de uso real, em outras palavras, o contato com gêneros discursivos, e não privilegiar apenas o ensino gramatical que, na maioria das vezes, é descontextualizado. Assim, no plano das possibilidades, apresentamos a charge como um texto opinativo e expresso na linguagem verbal e não verbal, que, por sua vez, proporciona o ato interativo entre professor e aluno, na medida em que o alunado é orientado à leitura, discute sobre a constituição da charge, volta-se para o contexto de produção discursiva (histórico-social e ideológico) investigando a finalidade do chargista ao evidenciar personagens envolvidas em um fato político ou social que lhe serviu de tema.

A sequência didática apresentada neste trabalho tenta oportunizar a professores e a alunos discussões sobre ensino de Língua Materna que se aproximam das efetivas situações de comunicação e de interação sociais, a partir de gêneros discursivos inseridos em contextos de ensino-aprendizagem. À luz desta perspectiva, sugerimos que os professores de língua tenham como referencial a presente sequência didática, mas não a entendam como algo fechado/estanque. Pelo contrário! Nossa intenção consistiu em, apenas – sem pormenorizar o apenas – propor uma possibilidade de metodologia de ensino de Língua Materna, tendo como norte o processo de interrelação entre a *TDL* e o ensino contemporâneo de língua: conexão que no nosso entendimento produz reflexões linguísticas cada vez mais aderentes a uma perspectiva sociointeracionista de língua e, consequentemente, de ensino de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscamos apresentar uma proposta de trabalho com gênero charge com a pretensão de contribuir para as aulas de leitura, tendo vista que este gênero

proporciona o desenvolvimento do senso crítico do aluno diante da manifestação da linguagem que se constitui como forma de interação social. Tal busca ratifica a questão-problema assumida na produção deste trabalho: como uma abordagem do gênero charge pode contribuir para o ensino-aprendizagem das leituras discursivas no ensino médio?

Pode contribuir quando consideramos a sua importância como ferramenta pedagógica para o ensino-aprendizagem da leitura, já que seus elementos são carregados de significação e permite o alcance da compreensão através do processamento de conhecimentos prévios por parte do aluno (interlocutor) que, mediado pelo texto, vai compreendendo os objetivos do chargista e construindo sentidos.

Assim, é dada a oportunidade de o aluno refletir discursivamente sobre a língua, a partir da construção de sentidos na charge que se efetiva mediante a interação entre os discursos, o uso da ironia, o efeito humorístico, além da percepção da crítica que, muitas vezes, se encontra implicitamente. Vale, ainda, mencionar que o aluno/leitor é conduzido também a confrontar os fatos denunciados na charge, ao estabelecer uma relação com o contexto social do qual eles fazem parte. Deste modo, o olhar voltado para o uso da imagem e da linguagem verbal na charge mobiliza o leitor a verificar o espaço histórico-social e ideológico no qual, consequentemente, o autor se insere. Este envolvimento com o texto contribui para a formação de um leitor cada vez mais crítico e desenvolve sua capacidade de ler "as entrelinhas" e vislumbrar o que não está explícito, mas está significando.

Do ponto de vista pedagógico, acreditamos que o trabalho com os gêneros discursivos permite a inserção das práticas de linguagem nas atividades didáticas e instiga a realização de inferências por parte dos alunos, fundamentadas em uma visão social, privilegiando suas experiências de mundo e a expressão de seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que proporciona ao ambiente de aprendizagem o estudo reflexivo da língua – eis o que define a prática de leituras discursivas, leituras que politizam, que emancipam, que oportunizam a promoção de competências leitoras.

Nesse contexto, a charge, enquanto gênero discursivo, pode ser um interessante instrumento pedagógico para a ampliação da competência leitora dos alunos, uma vez que possibilita o ato interativo entre professor, aluno e o mundo que os rodeia.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. A. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, I. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007, p. 147-170.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

MAGALHÃES-ALMEIDA, C. Os PCNS e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 127-148.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 1889.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUSA, M. I. P. O.; MACHADO, R. B. O verbal e o não verbal na produção de efeitos de sentidos no gênero charge. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória, PR: Kayangue, 2005, p. 59-71.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia:** Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo. Cortez, 2004.

OFICINA PEDAGÓGICA: UM EVENTO ACLAMADO PELOS PROFESSORES-CURSISTAS PARA UMA MAIOR RESPONSIVIDADE NO TRABALHO COM OS GÊNEROS

Ely Alves Miguel (CEFAPRO de Juara/SEDUC)
Neiva de Souza Boeno (UFMT/MeEL/SEDUC)
Maria Rosa Petroni (IL/UFMT)

Introdução

Nessas últimas décadas, a teoria dos gêneros do discurso tem cada vez mais ganhado espaço de leitura e conhecimento nas academias, nas instituições educacionais e nas escolas. Um dos programas que tem colaborado para a reflexão sobre a questão dos gêneros de forma abrangente nos espaços acadêmicos e institucionais é o Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (doravante OLPEF). Esse programa foi instituído em 2008 pelo Ministério da Educação em parceria com a Fundação Itaú Social. Tem por objetivo central desenvolver ações de formação de professores visando à melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. A coordenação técnica desse programa é realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e, para a realização das ações em todos os estados, a parceria se estende ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), representado pela Secretaria de Estado de Educação, em nosso caso, SEDUC-MT, e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O Programa OLPEF articula, além das formações de professores, a realização do Concurso de Textos, em quatro categorias que se referem aos gêneros trabalhados nas formações. As formações presenciais e virtuais são realizadas nos anos ímpares e o Concurso de texto da OLPEF, nos anos pares. Já foram realizadas três edições do Concurso de Textos e três anos de formação em rede. A partir de 2014, as formações virtuais serão contínuas. Para a realização dessas ações, o programa instituiu a Rede de Ancoragem em cada estado, formada por representantes de três instituições SEDUC-MT, UNDIME-MT e UFMT.

O *Kit* do Programa OLPEF é composto por quatro gêneros textuais, com o tema "O lugar onde vivo", e os cadernos pedagógicos constituídos por "oficinas". Para cada gênero textual, o referido programa elaborou os Cadernos Pedagógicos para o professor, os quais são compostos por atividades nominadas de "oficinas", criadas a partir da concepção de sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), da teoria da linguagem bakhtiniana e consoante aos documentos oficiais.

Assim como nos cadernos, as formações presenciais aos multiplicadores, formadores de professores em sala de aula, são realizadas por meio de "oficinas". Essa nominação é muito oportuna pelos objetivos pensados para o programa, o *saber de mão a mão.* Para isso, retomamos a própria etimologia da palavra "oficina", proveniente do latim "*officina*", que significa, no sentido figurado, "escola", segundo Faria (1962). Portanto, compreendemos as *oficinas* como *oficinas pedagógicas* que supõem um contexto pedagógico tendo o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade circundante.

Podemos dizer ainda que a *oficina* é uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela "construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências" (CANDAU, 1999, p. 23), no qual o saber se constitui no processo de construção do conhecimento e não somente no resultado final da aprendizagem. Por isso, como estratégia de ensino, serve de meio tanto para a formação do professor quanto para a construção coletiva, colaborativa, de conhecimento pelos alunos e a comunidade escolar. Faz sentido tanto para as formações presenciais de professores, quanto ao desenvolvimento do projeto de escrita, nos gêneros do programa, com os alunos.

É nesse contexto de formação que situamos nossa produção escrita. Das multiplicações do Programa OLPEF realizadas em Mato Grosso em 2011, apresentamos os resultados de uma formação presencial realizada no município de Tabaporã – MT, pertencente ao polo/CEFAPRO[1] de Juara.

1 A multiplicação no polo de Juara

[1] Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO). Em Mato Grosso, temos 15 (quinze) polos de CEFAPRO.

O trabalho de multiplicação no polo de Juara - MT[2] foi organizado, em conjunto, pelo CEFAPRO e Secretaria Municipal de Educação - SME (principalmente em Juara), com o objetivo de atender ao maior número de profissionais, para que os sustentáculos teórico-metodológicos do Programa OLPEF fossem assumidos por todas as escolas, como alternativa curricular para a melhoria da escrita e da leitura no processo de ensino. Para isso, um mapeamento de demanda e disponibilidade dos participantes (professores do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) foi feito, estimulando também a participação de um membro da coordenação pedagógica de cada escola, para atuar como incentivador e apoiador nessas práticas na unidade.

Com os dados desse levantamento inicial, organizamos o trabalho de formação para os professores das redes estadual e municipal, com horários para atendimento da demanda, observando a disponibilidade do público alvo. Formamos, ao todo, 5 turmas, sendo três em Juara, uma em Porto dos Gaúchos e uma em Tabaporã, atendendo a cerca de 100 profissionais, entre professores e coordenadores pedagógicos.

Nos municípios de Tabaporã e Porto dos Gaúchos, representantes das SME participaram de todos os momentos formativos para mobilizar o trabalho da OLPEF nas escolas, incentivando também a inscrição no Concurso de textos em 2012, 3ª Edição.

2 A formação presencial: proposta de trabalho e execução

A proposta de formação teve carga horária de 20h, denominada "Implicações teórico-metodológicas da OLPEF no processo de ensino da língua", e levou em consideração a necessidade de os profissionais apropriarem-se dos conceitos teórico-metodológicos dos Cadernos Pedagógicos do *Kit* da Olimpíada, especialmente o de "gênero do discurso" (BAKHTIN, 2003 [52-53]) e de "sequência didática" (DOLZ, NOVERRAZ e SHNEUWLY, 2004).

Por isso, os principais objetivos norteadores do trabalho foram:

a) fomentar discussões/reflexões sobre o conceito de gênero e sequência didática, a partir de construções conceituais metodológicas desses itens pelos professores participantes da formação; b) criar situações possibilitadoras de visualização das

[2] O polo do CEFAPRO de Juara é formado por quatro municípios: Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã.

características dos gêneros trabalhados nos Cadernos Pedagógicos da OLPEF; c) disseminar os objetivos do Programa OLPEF, em diálogo com as práticas de leitura e escrita realizadas pelos professores, e a pertinência desses aos referenciais curriculares em voga no momento; d) incentivar práticas pedagógicas contínuas ancoradas nos pressupostos dos gêneros e sequências didáticas.

Dessa forma, nossa proposta de *oficina de formação* foi dividida em blocos pelo conteúdo, conforme especificados abaixo:

Quadro 1 – O planejamento em bloco para as oficinas de formação - 2011

Blocos	Especificações
Bloco 1 - Mapeamento da ação	Rede de formação: MEC/CENPEC/CONSED/UNDIME Subsídios materiais: Kit da Olimpíada
Bloco 2 - O conceito de gênero: da gênese aos dias atuais	Conceitos disseminados; Bakhtin em evidência; O ensino da língua portuguesa no Brasil.
Bloco 3 - Princípios teórico-metodológicos da sequência didática	Conceitos dos participantes; Contextualização e influências pedagógicas no contexto brasileiro.
Bloco 4 - Textos de alunos em pauta	Análise de textos de alunos da edição 2010.

]

Para apresentarmos a articulação entre a proposição formativa e as reflexões, faremos uma abordagem geral de cada bloco e depois nos focaremos, com mais aprofundamento, nas análises do segundo e terceiro blocos.

No *Bloco 1,* denominado de "Mapeamento da Ação" e especialmente dedicado à contextualização da OLPEF, situamos as instituições envolvidas no desenvolvimento do programa, especialmente: MEC, Fundação Itaú Social, CENPEC, SEDUC, UNDIME e UFMT. O Programa OLPEF está vinculado a ações e programas da Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação.

Os materiais produzidos pelo CENPEC para o Programa OLPEF apresentam subsídios para desenvolvimento do trabalho formativo e pedagógico com professores e, consequentemente, com alunos nas escolas brasileiras. Em razão disso, apresentamos o

Kit da Olimpíada para que os professores percebessem a estrutura e os respaldos didáticos contidos em cada caderno e que se associam ao currículo escolar.

Figura 1 – Imagem do Kit da Olimpíada - Cadernos do Professor: poema, memórias literárias, crônicas e artigo de opinião.

Além dos materiais físicos, também demonstramos as opções *on-line* na Comunidade Virtual – CV (www.escrevendo.cenpec.org.br), assim como outras opções disponibilizadas no espaço, as quais oportunizam aos professores recursos para dinamizar o processo de ensino e constituir-se como profissional mais responsivo, uma vez que respondemos e nos formamos nas relações, especialmente quando a formação de professores, conforme defende Nóvoa (2009, p. 28), é "construída dentro da profissão".

Após essa contextualização, adentramos em questões conceituais dos Cadernos Pedagógicos, especialmente as de "gêneros" e de "sequência didática", para que os participantes compreendessem os fundamentos da proposta e, consequentemente, utilizassem-na no currículo escolar de Língua Portuguesa, assumindo assim a perspectiva enunciativo-discursiva e sócio-histórica que permeiam esses materiais.

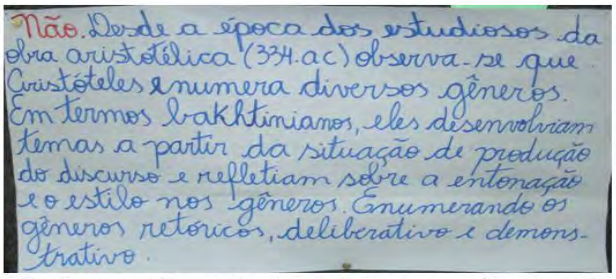
Para isso, várias questões foram distribuídas aos participantes, organizados em pequenos grupos, para respondê-las a partir de suas experiências acadêmico-profissionais. Essa estratégia escolhida sinaliza a possibilidade de levantamento dos saberes sobre as questões a serem trabalhadas, permitindo dados para abordar aspectos desconhecidos do público e valorizar conceitos construídos. Em tese, esse formato tenciona levantar conhecimentos reais para atingir o potencial, tendo como referência a *zona proximal de desenvolvimento* – ZPD, conceito criado por Vygotsky (1935).

Esse autor define as possibilidades de aprendizagem em níveis, formulando os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). A primeira refere-se a etapas de desenvolvimento alcançadas e consolidadas pelo sujeito; a segunda

> [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração como companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998 [1930], p. 112).

Dessa forma, o nível de desenvolvimento real representa a capacidade autônoma de resolução de desafios, sem o auxílio de outro, enquanto a ZPD corresponde às funções em vias de maturação, portanto abertas a intervenções para a constituição de novas aprendizagens. Neste caso, a colaboração do outro é fundamental para atingir patamares posteriores – níveis de desenvolvimento potencial.

O *Bloco 2*, intitulado *O conceito de gênero: da gênese aos dias atuais*, é iniciado com a socialização das questões respondidas pelos grupos, sem consultas, e finalizado com referências bibliográficas específicas para cada item, para que as respostas fossem reelaboradas, em função dos fundamentos apresentados aos grupos. Com a finalidade de subsidiar as reflexões, selecionamos autores e pesquisadores conceituados, para que a aproximação entre os saberes atuais, sobre os conceitos em evidência, e as proposições dos autores-pesquisadores acontecesse de forma reflexiva. Apresentamos abaixo o quadro, contendo as questões, as respostas iniciais e as reelaboradas, após o trabalho em grupo, tendo como base as consultas bibliográficas.

Questões	**Respostas**	**Respostas com reflexão e após consultas**
1. O conhecimento de vocês no meio educacional – experiência prática e formação – permite afirmar que a discussão sobre o conceito de gêneros é recente? Justifique.	É uma discussão antiga, porém cheia de assuntos a serem explorados.	Leitura do Texto: A herança aristotélica: gêneros dos discursos poéticos e retóricos (ROJO, 2008, p. 82-85).  Não. Desde a época dos estudiosos da obra aristotélica (334 a.c) observa-se que Aristóteles enumera diversos gêneros. Em termos bakhtinianos, eles desenvolviam temas a partir da situação de produção do discurso e refletiam sobre a entonação e o estilo nos gêneros. Enumerando os gêneros retóricos, deliberativo e demonstrativo. ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, págs. 73 a 108

A *questão 1* é respondida de forma vaga e imprecisa; no entanto, após contato com os fundamentos, o grupo aponta alguns detalhes evidenciadores de quanto essa discussão sobre gêneros é antiga. No texto oferecido para consulta, Rojo (2008) explica que os gêneros, naquele momento histórico específico, tinham um tratamento centrado na esfera literária, distintos do formato defendido por Bakhtin (2003 [52-53]). Segundo a autora, "em termos bakhtinianos poderíamos dizer que a *Poética aristotélica* dispensa

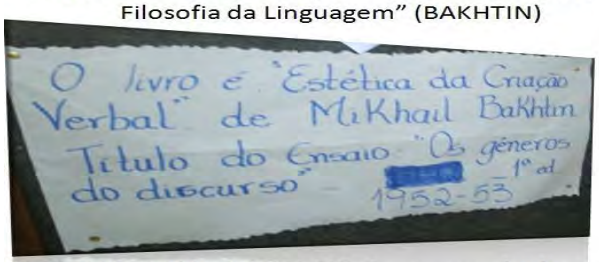
considerável atenção à forma composicional e ao estilo (formas linguísticas) dos gêneros que aborda" (ROJO, 2008, p. 82-83 [grifo da autora]).

2. Com base nos estudos feitos, mencionem o autor que tematizou a noção de gêneros para além da esfera literária, apresentando uma teoria assentada na dinamicidade da produção do enunciado.	Não temos um conhecimento aprofundado sobre o assunto, temos (...) leituras e reflexões sobre Dolz e Shenewy.	Leitura do Texto: Um diálogo com a teoria do Círculo de Bakhtin (LEMES, 2009, p. 19-21) LEMES, Lezinete Regina. *O discurso autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: análise linguística*. Dissertação (Mestrado em Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Cuiabá/MT, 2009, p. 20-22.

]

O *questionamento 2* instiga o grupo na busca por nome de autor, indicando algumas pistas conceituais. O grupo assinala a possibilidade de serem dois pesquisadores de Genebra, dando a entender que, de alguma forma, tiveram contato com leituras e experiências com outras formações da OLPEF, momento em que esses autores são citados.

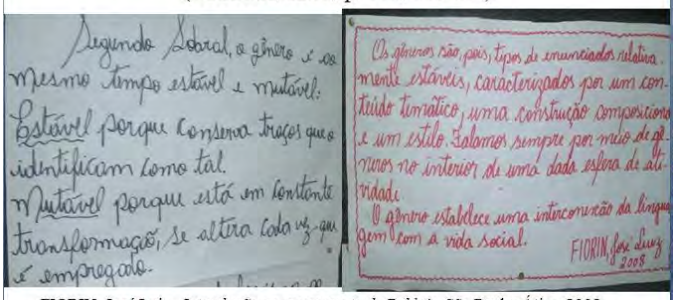
A leitura do material fornecido encaminha para a autoria real dos conceitos. Nesse sentido, os gêneros do discurso podem ser traduzidos "como práticas de uso da língua(gem) em situações comunicativas orais e escritas, pertencentes a determinadas atividades humanas, mais ou menos estáveis, com função social" (LEMES, 2009, p. 22).

3. Qual é o livro mais utilizado para discutir o conceito de gênero do discurso? Qual o título do ensaio e em que ano(s) foi publicado?	Não sabemos qual é o livro.	Livros: "Estética da Criação Verbal" e "Marxismo e Filosofia da Linguagem" (BAKHTIN)  BAKHTIN, Mikhail [1952-53]. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O grupo responsável pela *questão 3* é transparente ao afirmar o desconhecimento do ensaio *Os gêneros do discurso* (2003 [1952-53]), um dos mais conhecidos, citado e tomado como único no trato dessa questão. Foi esboçado por Bakhtin em 1950 e publicado na coletânea póstuma "Estética da Criação Verbal" (2003 [1979]). Além dessa referência básica há outros trabalhos de Bakhtin, escritos e/ou publicados nos anos 1920,

30 e 40, que tratam da questão dos gêneros do discurso, a saber: "O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária", escrito entre 1923/1924 e inserido na coletânea *Questões de literatura e de estética* - A teoria do romance, publicada em 1975; *Problemas da poética de Dostoiévski*, inteiramente dedicado ao gênero romance polifônico, cuja primeira edição, intitulada *Problemas da obra de Dostoiévski*, é de 1929, e a segunda, modificada e aumentada, *Problemas da poética de Dostoiévski*, é de 1963; "O discurso no romance", produzido entre 1934-1935, também inserido em *Questões de literatura e de estética* - A teoria do romance.

Além de Bakhtin, ainda nos anos 1920, outros dois membros do Círculo se interessam pela questão do gênero: Medviédev, na obra *O método formal nos estudos literários* - Uma introdução crítica a uma poética sociológica, no capítulo "Os elementos da construção artística/O problema do gênero"; e Volochinov, por sua vez, em *Marxismo e filosofia da linguagem* - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, publicado em 1929, de forma explícita em dois capítulos: "Relação entre infraestrutura e superestruturas" e "A interação verbal". Leituras a serem apresentadas em outras oficinas, numa progressão teórica.

4. Conceitue gêneros do discurso.	É todo enunciado que se refere à língua oral e escrita.	Leitura dos Textos: "Os gêneros do discurso" (FIORIN, 2008, p. 60-63) e "Ver o mundo com os olhos do gênero" (SOBRAL, 2009, p. 115; 118-119)  FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2008. SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

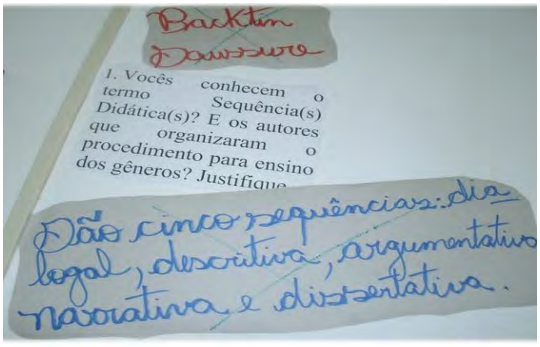
Por fim, *questão 4* recebe uma resposta aproximada das conceituações de gêneros do discurso, sendo ampliada após leitura de dois pesquisados: Fiorin (2008) e Sobral (2009). Fiorin (2008, p. 61) define gêneros como sendo "tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizado por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo". Na mesma direção, Sobral (2009, p. 128) pontua:

> [...] gênero se define como certas formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados/discursos que têm uma lógica própria, uma lógica de caráter concreto, não sendo assim sistemas fechados, mas recortes sócio-ideológicos do mundo no âmbito do enunciado.

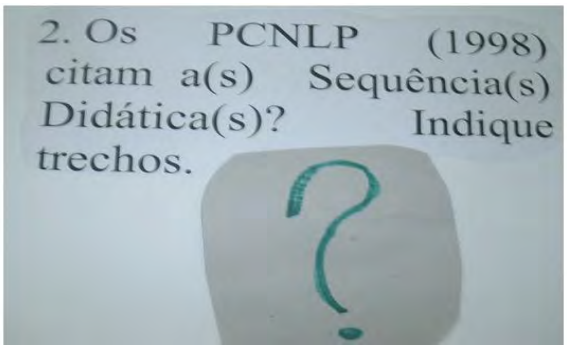
Complementando as abordagens conceituais sobre gêneros, apresentamos, com auxílio de *slides* (imagens do autor, de mapas, de suas obras, esquemas e citações), alguns aspectos da trajetória de Bakhtin, citando a sua luta no contexto russo e obras produzidas em meio aos caos político-ideológico da época (1895-1975). Para introduzir a apresentação, a frase de Sobral (2009, p.) "Filósofo das diferenças, um ecologista da diversidade humana", foi escolhida como reveladora da essência do filósofo russo e as reflexões foram concluídas com a definição apropriada de Clark e Holquist (2008 [1984], p.7): "Bakhtin pode ser considerado um teórico de muitas faces, da provisoriedade, do movimento, do *continuum, em contraposição a qualquer forma de engessamento, dogmatismo e generalização perseguida pela maioria das ciências de sua época*" (CLARK e HOLQUIST, 2008 [1984]).

Para finalizar o *bloco 2*, proporcionamos um momento de reflexões sobre o ensaio "Os gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), para que os participantes tivessem contato com a obra-mãe, digamos assim por ser a mais conhecida, e, a partir disso, compreendessem melhor essas concepções presentes em muitas propostas curriculares, especialmente as Orientações Curriculares da Área de Linguagens – Língua Portuguesa - de Mato Grosso: "**Em Língua Portuguesa, o trabalho é orientado pelo texto, unidade básica de estudo que se refere às atividades discursivas em uso, sejam elas orais, escritas e/ou multimodais, pertencentes aos variados gêneros discursivos"** (MATO GROSSO, 2010, p. 13[grifos do autor]).

O *bloco 3*, *Princípios teórico-metodológicos da sequência didática*, segue a mesma estratégia do *bloco 1*, fornecendo aos grupos questões sobre Sequência Didática (doravante SD), para pontuar as reflexões a partir das "divagações" conceituais. Como estratégia de leitura e análise, optamos por apresentar as questões lançadas aos grupos e logo abaixo nossas considerações/análises.



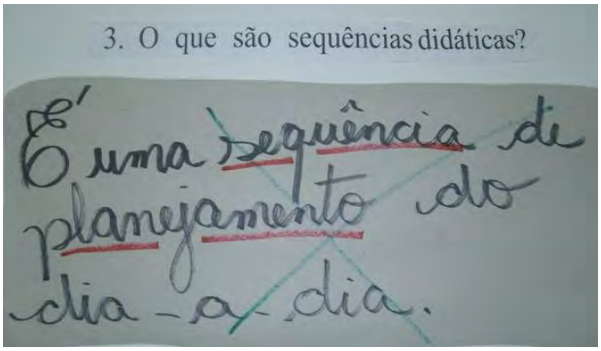
Notemos que, na *questão 1*, o grupo associou "sequência didática" às sequências tipológicas, estas presentes nos livros didáticos, especialmente as que foram divulgadas a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998), e citam Bakhtin e Saussure como sendo os idealizadores da metodologia de ensino. Atribuímos a presença do nome do autor russo, nessa circunstância, ao trabalho feito no *bloco 2* da oficina de formação, dedicado a Bakhtin e seus fundamentos. Ferdinand Saussure (1857 – 1913) é mencionado, certamente por ser o pai da Linguística Moderna, razão que confere *status* ao cientista da linguagem, especialmente devido à publicação da obra "Curso de Linguística Geral", presente na formação inicial da maioria dos graduados em Letras.



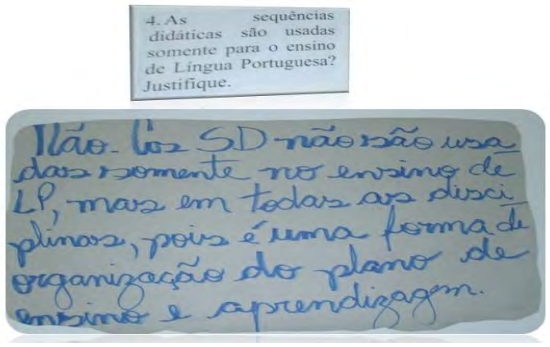
Quanto à *questão 2*, o grupo deixou evidente o desconhecimento da presença das sequências didáticas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNLP (1998). Para os leitores que não tiveram acesso aos consultores dos Parâmetros Curriculares ou pelos menos participaram de discussões com pesquisadores/estudiosos ligados ao grupo de coordenação/elaboração/consultoria/assessoria do documento oficial, dificilmente essa informação seria visualizada, pois é denominada de "módulos didáticos" (BRASIL, 1998), como sendo

> sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos (BRASIL, 1998, p. 88).

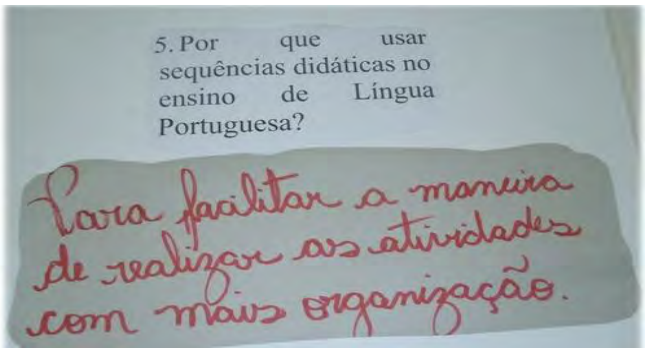
Assim, percebemos que além do conceito de "sequência didática" precisamos retomar a leitura dos documentos oficiais que norteiam a prática e os programas educativos.



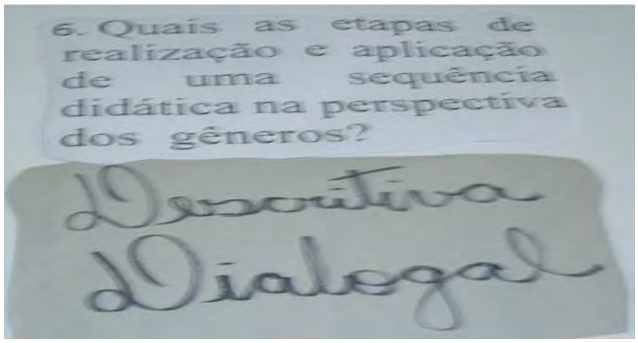
A *questão 3* coloca em evidência que o conceito de SD, de alguma forma foi contemplada pelo grupo ao assinalar "sequência de planejamento", pois o procedimento "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).



A *questão 4* coloca para o grupo o desafio de analisar o procedimento além do componente curricular e, acertadamente, sinalizam para a utilização do procedimento didático em outras disciplinas/áreas do conhecimento, evidenciando uma lógica inter/transdisciplinar comum no ensino da atualidade.



Quando questionados sobre as razões do uso da SD no ensino de Língua Portuguesa - LP, os participantes demonstram que o objetivo principal é manter uma organização na realização das atividades.



Quanto às etapas de uma SD para produção de um gênero, o grupo, assim como os respondentes da *questão 1*, trazem aspectos das sequências tipológicas.

Após reflexões pontuando as proximidades e dissonâncias conceituais contidas nas respostas dos grupos, avançamos com a apresentação "Sequências didáticas: contextualização e influências pedagógicas no contexto brasileiro". Para isso, contextualizamos a Universidade de Genebra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - na Suíça francófona, usando mapas políticos e os autores-referência, assim como fizeram Rojo e Cordeiro (2004) na apresentação do livro "Gêneros orais e escritos na escola", com a apresentação aos leitores do percurso profissional e áreas de interesse dos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

Com isso, situamos os participantes quanto às estratégias utilizadas por Dolz e Schneuwly para a construção da metodologia de ensino e aprendizagem da língua materna que eles nominaram de "sequências didáticas". Nesse sentido, Bakhtin e Vygotsky são fontes conceituais para a formulação da SD, especialmente no tratamento social da aprendizagem, aspecto presente nas vozes desses autores, ambos russos.

Na conjuntura da SD, "o gênero pode ser considerado um instrumento psicológico, no sentido vygotskiano do termo" (SCHNEUWLY, 2004, p. 22), enquanto na acepção defendida por Bakhtin, o gênero pode ser compreendido como sendo "um instrumento semiótico complexo" (SCHNEUWLY, 2004, p. 22), especialmente em uma lógica discursiva cujo sujeito age em situações específicas, guiado por parâmetros: finalidade, destinatários e conteúdo.

Embora Bakhtin (2003 [1952-53], p. 282) enuncie que "a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo *na escolha de um certo gênero de discurso*"[grifo do autor], as formas esquemáticas de utilização dos gêneros não são tratadas. É justamente nessa "brecha" que os autores genebrinos propõem o ensino do gênero, especialmente como objeto de ensino na escola, para sua utilização eficaz na sociedade, permitindo "aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Nesse delineamento, o destaque importante assinalado pelos autores de Genebra é que o trabalho com o procedimento deverá ser organizado, levando-se em consideração alguns aspectos sobre os gêneros: a) desconhecidos pelos alunos, no entanto fundamentais para sua formação crítica e social; b) dominados de maneira insuficiente, requerendo tratamento didático para aprimoramento; c) públicos.

Dessa maneira, a estrutura básica de uma sequência didática é apresentada aos participantes, demonstrando o esquema e os quatro elementos que a sustentam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Conforme imagem abaixo:

Tabela 1

Considerações finais

Partindo da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1934-1935; 1952/1953), principalmente do conceito de *gêneros do discurso* e da *sequência didática*, sustentada também pela teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky (1935), podemos afirmar que a proposta formativa foi organizada para fornecer alguns subsídios, principalmente teóricos, aos sujeitos-professores, de modo que conhecessem e se apropriassem deles para uma melhor aplicabilidade no desenvolvimento das oficinas presentes nos Cadernos Pedagógicos da Olimpíada.

Os resultados das *oficinas* de formação de professores, realizadas em Tabaporã, demonstram avanços conceituais, externados nas avaliações ao término das formações. Quanto a *gêneros*, alguns se pronunciam da seguinte forma: a) São textos com conteúdos temáticos diferenciados; b) Instrumentos necessários à realização das atividades/ações discursivas e desencadeadoras; c) Mutável e estável; d) Estão vinculados a um domínio da atividade humana, ou seja, falamos sempre por meio de gêneros; d) Estilo utilizado pelo autor levando em conta a intenção e a situação do discurso a ser tratado; e) Diversidade textual que encontramos em nossa sociedade e que cada um possui um objetivo de comunicação, um determinado público, além das características de sua apresentação.

Em se tratando de "sequência didática", as respostas foram voltadas para o planejamento e mantiveram algumas semelhanças: a) Conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral e escrito; b) Conjunto das atividades sistematizadas em torno de um determinado gênero; c) São estratégias, organizadas de uma maneira sistemática, através de um gênero textual; d) Um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática.

Nas observações e sugestões dadas pelos participantes, prevaleceram afirmações do tipo: a) mais tempo para as oficinas/curso de formação; b) outros cursos sobre outros assuntos; c) continuar com as oficinas; e) em outras formações proporcionar oficinas.

Por esse resultado final de observações e sugestões, verificamos uma "aclamação" sobre as "oficinas pedagógicas" de formação continuada de professores e de um sentido responsável quanto à *responsabilidade técnica* e *ética* (BAKHTIN) de cada um em planejar e realizar as aulas de Língua Portuguesa com maior propriedade dos conceitos e garantindo assim uma maior qualidade de ensino.

Dentre as conquistas no percurso dessas *oficinas* e estudos de conceitos envolvidos no Programa OLPEF, tivemos vários resultados pós-formação, dentre eles, alguns artigos apresentados como comunicação oral por professores que participaram da formação, em um evento educacional da região, com análises na perspectiva bakhtiniana dos gêneros. Além disso, o Polo de Juara, e consequentemente o estado de Mato Grosso, foi representado na final do Concurso de Texto da OLPEF, realizado em 2012, por uma aluna, na categoria *poema*, coroando, assim, um trabalho feito com a base: os professores.

Para nós, esses resultados são uma evidência da figura do professor reflexivo, com uma prática sustentada pela teoria, com condições de organizar proposições adequadas para o ensino. Concluímos afirmando que os professores são profissionais com condições de observar os fenômenos da linguagem e pedagógicos, refletir sobre eles, propor alternativas para a aprendizagem dos alunos, ressignificando todo o processo educativo; são, portanto, "capazes de compreender sua prática, tornando-se agentes de suas ações pedagógicas" (PETRONI; SOCORRO, 2009, p. 233).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. [1952-53]. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. *In:* CANDAU,V. M.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos.** João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael [1984]. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard [1996]. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard [1996]. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In. _____. **Gêneros**

orais e escritos na escola. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, Ernesto (Org.). **Dicionário escolar latino-português.** 3ª edição, Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

LEMES, Lezinete Regina. **O discurso autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: análise linguística**. Dissertação (Mestrado em Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Cuiabá/MT, 2009, p. 20-22.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**: Área de Linguagens. Cuiabá: Defanti, 2010.

NÓVOA, António. **Professores***: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009.

PETRONI, Maria Rosa; SOCORRO, Adriana. Teoria e prática na formação docente: relação (s)e(m) perspectiva. In: SIGNÓTICA: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/Faculdade de Letras**. Goiânia, 2009, v. 21, n. 2 (jul./dez. 2009), p. 219-244.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium?* In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (cols). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (cols). **Gêneros orais e escritos na escol***a*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOBRAL, Adail**. Do dialogismo ao gênero***: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

www.escrevendo.cenpec.org.br

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA - ABORDAGEM COM ÊNFASE NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (UFAM)
Carolina Bithencourt Rubin (UNISUL)

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos o projeto de formação continuada, intitulado Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa com Ênfase no Estudo dos Gêneros Textuais, bem como evidenciamos os resultados alcançados a partir da sua execução. Esse projeto foi elaborado e desenvolvido pela equipe de Linguagens, da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, da Secretaria Municipal de Educação, em Manaus-AM. O trabalho fundamenta-se, principalmente, nos postulados de Antunes (2003, 2009), Bronckart (1999), Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Bazerman (2007) acerca dos gêneros textuais e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. O desenho metodológico e a temática de nosso projeto de formação continuada surgiram a partir de uma consulta, em dezembro de 2011, aos professores da rede municipal. A consulta foi feita via formulários e diários de bordo. Segundo os professores, havia grande necessidade de estudarem e pensarem a respeito do trabalho em sala de aula a partir dos gêneros textuais. Com base nesses dados, estruturamos o projeto de formação continuada e, em seguida, ele foi executado. Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão sobre o projeto, bem como relatar a experiência advinda dessa formação continuada, realizada com professores do primeiro ao nono ano do ensino fundamental da rede municipal, em Manaus- AM. Como resultado da análise parcial das discussões, dos comentários escritos e dos relatos orais ocorridos nos encontros realizados no primeiro semestre de 2012, podemos dizer que o estudo em grupo, a análise da temática e a oficina relacionada à temática podem ser um método eficaz para a formação continuada de professores com interesses específicos no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chaves: Projeto. Formação Continuada de Professores. Gêneros Textuais.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de formação continuada intitulado "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa com Ênfase no Estudo dos Gêneros Textuais" foi formatado e executado visando ao estabelecimento de uma ligação entre os resultados de estudos modernos a respeito da teoria dos gêneros textuais e a atividade diária de ensino dos professores que atuam na sala de aula. Para tanto, a formação continuada ocorreu por meio de quatro módulos presenciais, entre os meses de março a novembro de 2012, em escolas municipais de Manaus-AM, bem como por meio virtual, via plataforma *moodle*. Para este artigo, apresentaremos os resultados com base nos dois primeiros módulos, tendo em vista que, após essa etapa, as autoras assumiram outras atividades docentes.

Durante os módulos, a equipe de Linguagens, da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, da Secretaria Municipal de Educação, realizou atividades que fomentavam a reflexão sobre o trabalho com o ensino da leitura e da escrita, articulando teoria e prática, de forma que os professores/cursistas pudessem pensar em como sistematizar os conhecimentos sobre o ensino da escrita na perspectiva da teoria de gênero, ampliando situações de letramento nas salas de aula. Os gêneros textuais envolvidos nesse projeto foram: lendas amazônicas, poema, história em quadrinhos e crônica.

O objetivo geral do projeto foi o de possibilitar a construção de saberes relacionados aos fundamentos didático-pedagógicos necessários ao desenvolvimento de uma metodologia voltada para o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais. E como objetivos específicos: suscitar reflexões, debates, ações que promovessem uma intervenção significativa na escola; compreender, de forma consistente e bem fundamentada, os princípios teóricos subjacentes aos gêneros textuais.

Para planejarmos nossas ações concernentes aos módulos, partimos do pressuposto de que ensinar língua é uma questão de concepção acerca do que é essa língua, para que ela serve, por que e como devemos ensiná-la. A concepção adotada nesse trabalho é a interacionista, segundo a qual os fenômenos da Língua Portuguesa não se restringem à Gramática Normativa, mas a extrapolam, ou seja, estão diretamente relacionados à necessidade de um conhecimento procedimental em relação à leitura de textos, à oralidade, à produção de textos e à análise linguística.

Nesse contexto, em nossos encontros visamos oferecer subsídios aos professores para o trabalho com atividades de fala, escuta, leitura, escrita e análise a partir de gêneros textuais. Tendo em vista que o ato de ler e escrever faz parte de uma tarefa complexa, o papel do professor ganha uma importância significativa nesse processo porque ele funciona como um orientador que apresenta aos alunos certos elementos que podem auxiliá-los a vencerem algumas dificuldades encontradas quando se veem diante da necessidade de produzir textos.

Pautamo-nos em autores como Irandé Antunes (2003, 2009), Bronckart (1999), Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Bazerman (2007) para planejarmos o nosso trabalho. Os resultados a que chegamos foram analisados por meio dos relatos orais, das mensagens escritas em diários de bordo e das avaliações feitas pelos cursistas. Esses resultados nos indicam que, por meio de nossa atuação, pudemos contribuir para que os professores

pudessem, a partir do conhecimento dos princípios teóricos e das atividades trabalhados nos módulos, pensar em formas de atuar com base em fundamentações teóricas mais sólidas, ampliando as competências mais significativas e interativas dos alunos no uso da linguagem a partir dos gêneros textuais.

Para evidenciarmos a configuração do projeto e os resultados do mesmo, este artigo está dividido da seguinte maneira: a seção a seguir evidencia os postulados teóricos que serviram como subsídio para o planejamento das atividades; na penúltima seção, apresentamos os dados e a discussão dos mesmos. Por fim, elencamos as considerações finais.

2 ATIVIDADE DE LINGUAGEM, GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSO

Uma vez que trabalhamos com formação continuada de professores, não poderíamos renegar o fato de que a docência é uma atividade de linguagem, de interação social. Por isso, ao planejarmos o projeto, levamos em consideração, entre outros fatores, o interacionismo social, tal como pensado por Broncarkt (1999), que considera os comportamentos humanos como obras significantes, ou como atitudes situadas com atributos estruturais e laborais, ou seja, um produto da socialização. O autor entende, portanto, que a linguagem materializa tanto os aspectos psíquicos quanto os sociais e a enxerga como uma forma, um caminho ou uma maneira.

Um texto é concebido por Broncarkt (1999) como a instauração da linguagem através do processo semiótico, compreendedendo-o como parte do embricamento de dois pontos de vista. Ao estarmos em envolvidos em uma atividade de linguagem, Broncarkt (1999, p.107) assinala que:

> Nesse instante, o "receptor" torna-se "agente-produtor pela "ação de linguagem" instaurada no processo pedagógico, ou seja, "é pela apropriação e interiorização das propriedades sócio semióticas (...) que se constroem agentes ou pessoas (...) capazes de agir.

Assim, de acordo com o autor, os textos se constituem no atravessamento lógico entre a atividade individual colocada psicossocialmente e os canais do contexto histórico que são os gêneros de textos. Assim sendo, a fabricação dos textos colabora no processo de modificação histórica constante nas reproduções sociais alusivas não apenas em gêneros de textos (intertextualidade), mas ainda na língua e nas interações entre textos e situações de ação. Ele explica:

> Essa ação pedagógica entra em interação dialógica com o sujeito que se transforma em agente. Assim, "o agente se torna **expert,** quando se

> engaja em um trabalho (...) de reconfiguração das ações humanas (...) de transformação da vida pela transformação dos discursos" (BRONCARKT, 1999, p. 216).

Entendo o professor como um agente que se engaja em um trabalho com a linguagem e que, por meio de sua atuação, contribui para que os seus alunos possam utilizar bem seus discursos para transformar suas vidas é que os pressupostos de Bronckart (1999) foram utilizados para a elaboração de nosso projeto.

Além desses pressupostos de Bronckart (1999), trabalhamos com outros elementos teóricos que nos ajudaram a, por meio de nossa atuação, contribuirmos, em alguma medida, para a atividade diária dos professores em sala de aula, qual seja, "fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas, interativas e de encantamento, relativos aos usos literários ou não da língua". (ANTUNES, 2009, p. 15).

Tal fato se deu por meio da abordagem e das atividades planejadas e executadas tendo como centro o texto. Durante os módulos, levantamos questões acerca de um programa de Língua Portuguesa centrado no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. De acordo com Antunes (2003, p. 108-109), "a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas".

O projeto, bem como sua realização, também partiu da necessidade de que é, tal qual pontua Bazerman (2007, p. 102), necessário "refletir sobre os tipos de habilidades e tarefas necessárias para que as pessoas se desenvolvam como participantes letrados competentes dentro do mundo textualmente denso da modernidade". Dito de outra forma, por meio do projeto realizado, tivemos a intenção de colaborar para que os professores/cursistas refletissem sobre o objeto de trabalho deles, ao mesmo tempo se percebessem como leitores/autores competentes de textos, dotados de habilidades que os possibilitam ajudar os alunos a também serem leitores/autores competentes, sabendo atuar nas mais diferentes circunstâncias comunicacionais.

A abordagem para o ensino pautado em gêneros textuais está intimamente relacionada com o letramento e demanda métodos que levem em consideração as ricas contextualizações do discurso, pois, como nos adverte com Bazerman (2007, p. 195), "a análise de textos isolados (tipicamente ao nível da organização formal, o estilo ou função

linguística) oferece pouco domínio sobre o que estudantes e outros escritores precisam saber e entender de gênero para se tornarem comunicadores competentes em qualquer nível".

A seguir, apresentamos a visão de Bakhtin e Marcuschi acerca dos gêneros do discurso e do texto.

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E DO TEXTO

Para utilizarmos a língua, valemo-nos de enunciados, os quais podem ser orais e escritos e se realizam dentro de uma situação de comunicação, relacionada à esfera da atividade humana. Para Bakthin (1997, p. 279-280),

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Sobre enunciado e unidade da comunicação verbal, Bakthin (1997) explica que a língua, de maneira geral, pode ser resumida à declaração do universo pessoal do sujeito locutor. O gênero do discurso, para Bakthin (1997), não é uma maneira/possibilidade da língua, mas uma maneira do enunciado que embolsa do gênero uma certa expressão única, singular. No gênero, a palavra permite certa unicidade.

Os gêneros equivalem a conjunturas e a assuntos próprios da comunicação verbal e, por consequência, para determinadas questões de contato entre as *significações* da palavra e a realidade concreta.

Gostaríamos de finalizar esse capítulo com um conceito de Marcuschi (2008) que tanto nos orientou na escolha e na maneira de realizar as atividades do projeto. Segundo o autor (2008, p. 161), "os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder". Podemos entender que a escolha do gênero e o modo como usamos o mesmo nos possibilita a inserção, ação e controle social no dia a dia, ou ainda a exclusão se tal escolha e modo não forem feitos inadequadamente. Em nosso projeto, focalizamos esses aspectos.

3 A FORMATAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E OS RESULTADOS

O projeto de formação continuada intitulado "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa com Ênfase no Estudo dos Gêneros Textuais" foi elaborado pela equipe de Linguagens, da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM. Foi executado por meio de quatro módulos presenciais, seguidos de acompanhamento virtual, via plataforma *moodle*. O período de realização do projeto foi de março a novembro de 2012.

Cada módulo presencial tinha a carga horária de quatro horas. O público- alvo foi composto por professores do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, o que se configurava como um desafio maior, uma vez que a equipe precisava planejar atividades que pudessem contemplar as turmas com as quais os professores trabalhavam. Desse modo, eram apresentadas algumas sugestões aos professores, de maneira que eles pudessem escolher/adaptar quais as que poderiam e como poderiam ser trabalhadas com as turmas deles.

Durante os módulos, foram realizadas atividades em grupo nas quais os professores eram convidados a estabelecer a relação entre os conteúdos estudados e atividades que fazem parte da sala de aula. Houve o privilégio da leitura, interpretação e produção de textos, de modo a suscitar constantemente debates e análise. O estudo dirigido, a formação de grupos cooperativos e a produção de textos escritos e orais, na forma de oficinas, foram atividades recorrentes no decorrer da execução do projeto. Houve, ainda, audição e análise de letras de músicas, bem como exposição de material audiovisual, seguida de discussão.

Após cada módulo, os formadores deveriam escrever um relatório evidenciando como a atividade ocorreu, os resultados alcançados, como foram as avaliações dos cursistas, bem como a participação deles. Com base nos dados desses relatórios é que efetivamos a análise dos resultados alcançados.

Passamos, a seguir, a evidenciar os dados e os resultados relacionados ao primeiro módulo.

3.1 PRIMEIRO MÓDULO – GÊNEROS TEXTUAIS – LENDAS AMAZÔNICAS

O primeiro módulo contemplado pelo projeto trabalhou com o gênero textual lendas amazônicas e teve como objetivos: compreender os princípios básicos do gênero lenda; (re)conhecer conceitos relacionados aos gêneros textuais, suscitar a curiosidade para a exploração da cultura oral de nossa região, buscando, por meio das histórias lendárias, registrar suas vidas, seu mundo, suas experiências e, sobretudo, as origens, e, ao mesmo tempo, construir novas histórias, desenhos, peças teatrais, jogral etc.

As atividades relacionadas ao primeiro módulo foram desenvolvidas, salvo algumas alterações, da seguinte maneira: Inicialmente, os formadores cumprimentavam todos os participantes, apresentavam-se ao grupo e, em seguida, os professores/cursistas se apresentavam. Após esse momento, iniciava-se a explicação acerca da formatação do curso, seguida de uma abordagem inicial sobre o conceito de Gêneros Textuais e Tipologias Textuais. Prosseguindo, solicitava-se aos participantes que se reunissem em equipes compostas por cinco membros (mais ou menos, dependendo do número de participantes de cada escola) e entregavam-se a eles quatro lendas: a da mandioca; do guaraná; da Iara; do pirarucu. Solicitava-se que os professores/cursistas lessem a lenda que receberam, extraíssem dela as ideias fundamentais e pensassem sobre as pessoas presentes na lenda, o espaço, o tempo, o conflito, o desfecho, o narrador. Pedia-se, também, que demonstrassem o que entenderam sobre a lenda por meio de uma das atividades: história em quadrinho, dramatização ou poema.

Após isso, os professores/cursistas começavam a confeccionar o material de que precisariam para realizar a atividade proposta. Em todas as escolas nas quais ocorreu o primeiro módulo, houve grupos que produziram história em quadrinho, dramatização e poema.

Depois de confeccionado o material pelos professores/cursistas, os formadores iniciavam a abordagem explicativa sobre o conceito de lenda, mito, cultura, justificando a importância do trabalho com lenda na escola e sugerindo uma série de atividades que pudessem contribuir com o trabalho dos professores/cursistas, sempre atentando para os quatro eixos que o ensino da Língua Portuguesa contempla: oralidade, análise linguística, leitura e produção escrita.

Após essa abordagem explicativa, os professores eram indagados sobre os elementos da narrativa presentes na lenda. A cada resposta, seguiam-se os

esclarecimentos sobre determinado elemento. O primeiro encontro era finalizado com a apresentação dos poemas, dramatização e desenhos produzidos pelos professores/cursistas.

Ao final, os professores/cursistas assinavam a lista de frequência, escreviam no diário de bordo e preenchiam a avaliação. Quanto a esses itens, apresentamos a seguir alguns exemplos.

3.1.1 Dados coletados na Escola Municipal Vicente de Paula

A seguir, ilustramos algumas observações presentes nas avaliações dos cursistas quanto ao módulo I – Lendas amazônicas:

1. *O encontro em muito contribui para minha formação;*
2. *Inserir no lanche café com leite ou suco e tirar o refrigerante;*
3. *Parabéns para a formadora – ótima escolha do tema;*
4. *Dividir vários horários de merenda por salas, assim, evitaria filas;*
5. *Levar os kits de merenda para as salas, assim economizaria tempo e evitaria desgastes.*

Cabe ressaltar que essa escola foi a primeira a ser atendida pelo projeto e que, no dia, houve tumulto na hora do lanche porque várias outras turmas também estavam em outras formações. As observações com relação ao conteúdo e ao tema foram positivas, no entanto, percebemos um grande descontentamento com a forma como foi distribuído o lanche. Fato que não dependia do controle dos formadores.

As fotos abaixo, compostas do acervo pessoal das formadoras, evidenciam as professoras/cursistas no momento da formação.

Figura 1. Cursistas fazendo estudo do texto

Figura 2. Dramatização da lenda da Vitória-Régia

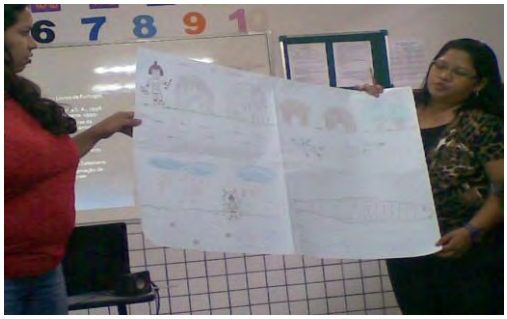


Figura 3. Cursistas recontando a lenda do Pirarucu

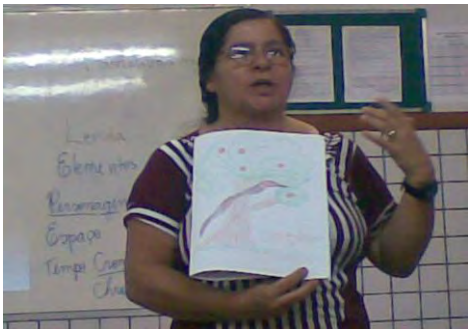


Figura 4. Cursista recontando a lenda do Guaraná

Eis os dados resultantes da ficha de avaliação dos professores cursistas.

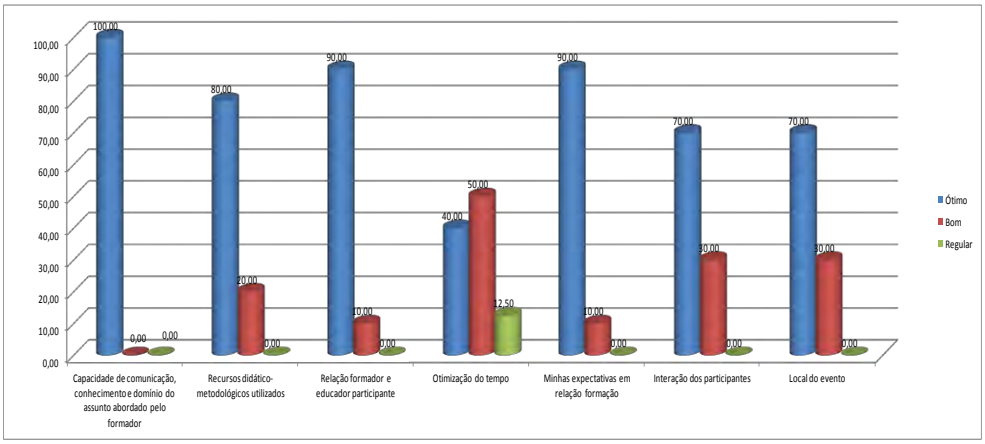


Gráfico 2. Resultados Módulo 1 - EMEF VICENTE DE PAULA

Como resultados alcançados no primeiro módulo nessa escola, podemos inferir que os conceitos relacionados aos Gêneros Textuais foram explicados às participantes e algumas delas afirmaram não ter conhecimento prévio sobre esse conceito, o que evidenciou a pertinência de abordarmos essa temática.

Os princípios básicos do gênero lenda e dos conceitos mito e cultura foram evidenciados aos participantes, com abertura a questionamentos. Todas as professoras presentes demonstraram bastante interesse nessa abordagem.

As atividades sugeridas às professoras foram apresentadas, explicadas, e vivenciadas na forma de oficina. O fato de a atividade ter sido apresentada na forma de oficina ocasionou bastante contentamento às professoras.

3.1.2 Dados coletados na Escola Municipal Ana Cristina

No primeiro módulo, as participantes interagiram bastante durante a apresentação dos tópicos e conseguiram traçar um paralelo entre a parte teórica e a nossa proposta de aplicabilidade na sala de aula. A seguir, ilustramos algumas observações presentes nas avaliações dos cursistas quanto ao módulo I – Lendas amazônicas:

1. *"Qualquer pessoa precisa de um estímulo para aguçar sua curiosidade e só assim dar uma resposta, assim como você proporcionou isso, também eu espero ter lhe oferecido algo. Obrigada! "*
2. *"Tudo foi muito bom, linguagem simples que despertou em mim o desejo de trabalhar na minha sala de aula com as minhas crianças."*

Eis os dados resultantes da ficha de avaliação dos professores cursistas.

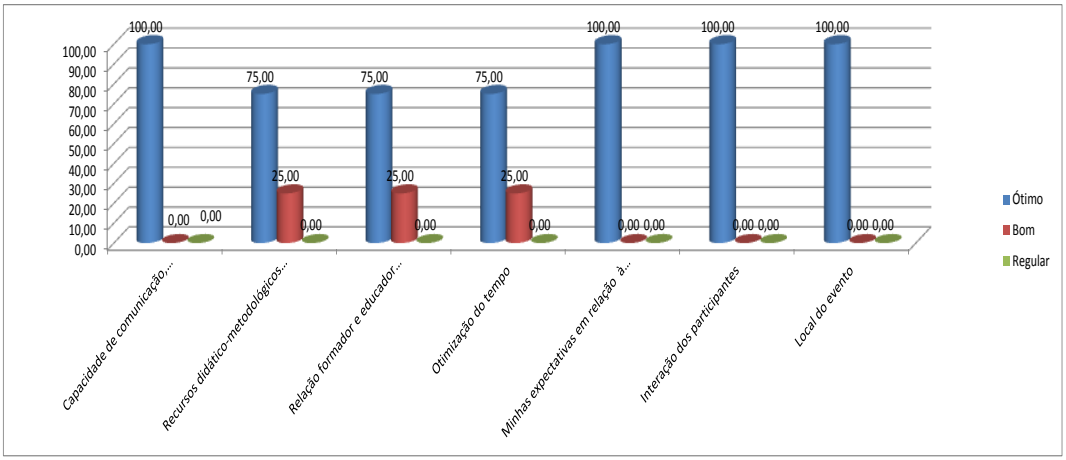


Gráfico 3. Resultados Módulo 1 - EMEF ANA CRISTINA

As atividades sugeridas às professoras foram apresentadas, explicadas, e, em seguida, vivenciadas na forma de oficina. O fato de a atividade ter sido apresentada na forma de oficina ocasionou bastante contentamento às professoras, pois, dessa forma, elas puderam pensar acerca da associação entre os preceitos teóricos e a prática no meio em que trabalham.

Pude perceber que as professoras compreenderam a importância de estarem ali adquirindo/ratificando conhecimentos que as auxiliarão no trabalho que realizam na sala de aula.

Figura 5. Cursistas recontando a lenda do Pirarucu

Figura 6. Cursistas recontando a lenda do Guaraná

3.1.3 Dados coletados na Escola João Goulart

A seguir, ilustramos algumas observações presentes nas avaliações dos cursistas quanto ao módulo I – Lendas amazônicas:

1. *"Bem, adorei a experiência inicial e espero continuar adquirindo mais conhecimentos na perspectiva de crescer tanto como pessoa, quanto como profissional."*
2. *"Muito bom, aguardarei ansiosa para ampliar os conhecimentos. Ligiane, valeu a pena! Amei!."*

Eis os dados resultantes da ficha de avaliação das professoras cursistas.

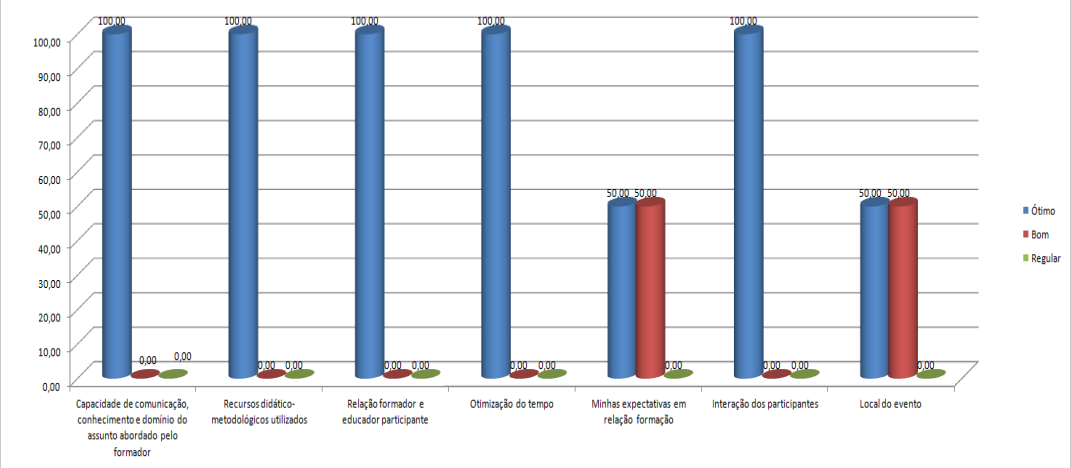


Gráfico 4. Resultados Módulo 1 - EMEF JOÃO GOULART

Por meio dos relatos orais e do diário de bordo, as cursistas afirmaram ter (re)construído o conhecimento acerca do gênero estudado nesse primeiro módulo, bem como puderam ter acesso a algumas sugestões que, segundo elas, serão usadas na sala de aula. Um fato que chama a atenção no gráfico acima é o item "Minhas expectativas em relação à formação" e "Local do evento". De acordo com as cursistas, elas esperavam que mais pessoas participassem da formação, no entanto, apenas duas compareceram, talvez

pela falta de credibilidade gerada pelas formações realizadas em anos anteriores, bem como o local do evento que, de acordo com elas, não oferecia conforto algum.

Figura 7. Cursistas antes da apresentação

Figura 8. Cursistas recontando a lenda da Vitória-Régia

3.1.4 Dados coletados na Escola Solange Nascimento

O interesse pela temática ficou evidente nas falas dos professores, o que sinaliza para a participação deles nos próximos encontros, bem como a aplicação, na sala de aula, das atividades sugeridas durante o encontro.

Seguem os dados resultantes do preenchimento da ficha de avaliação das professoras cursistas.

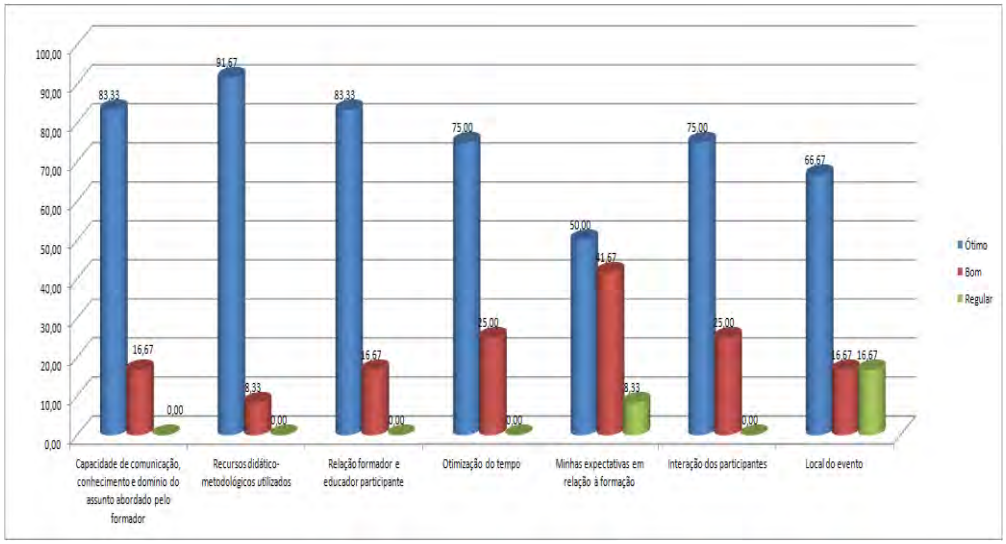


Gráfico 5. Resultados Módulo 1 - EMEF SOLANGE NASCIMENTO

Mesmo enxergando a formação de maneira positiva, alguns professores evidenciaram em suas falas uma certa angústia por trabalharem em zona ribeirinha, sem muitos aparatos tecnológicos, sem materiais para desenvolverem o trabalho da maneira como gostariam.

Figura 9. Cursistas preparando a apresentação

Figura 10. Cursistas recontando a lenda do Pirarucu

3.1.5 Dados coletados na Escola São Benedito

A seguir, ilustramos algumas observações presentes nas avaliações dos cursistas quanto ao módulo I – Lendas amazônicas:

1. *"Esta foi uma das melhores formações que já participei, espero que a formadora continue com esse entusiasmo e motivação para conosco. Essa formação veio de encontro com a necessidade que estava enfrentando. Saí daqui com novas ideias."*
2. *"Maravilhosa formação, embora não tenha muito haver com minha área, foi muito proveitosa. A equipe participativa e uma excelente professora."*
3. *"Foi ótimo, a formadora foi excelente, demonstrou o domínio do assunto".*
4. *"Espaço mais confortável".*
5. *"Oferecer almoço".*
6. *"Gostaria que o evento fosse realizado em um local melhor em relação a espaço e acomodação".*

Cabe, aqui, ressaltar que, pelos exemplos acima ilustrados, os cursistas evidenciam como pontos positivos o fato de que a formação possibilita pensar em novas ideias para o trabalho em sala de aula, atendendo às necessidades de alguns professores a esse respeito. Alguns cursistas também relatam a questão do domínio de conteúdo demonstrado pelo formador, o que certamente gera um clima de segurança do cursita em relação ao formador, àquilo que ele está apresentando, explicando, sugerindo. Já como pontos negativos, podemos evidenciar questões relacionadas à estrutura física onde ocorreu a formação, bem como à questão estrutural. De acordo com os cursistas, há a necessidade de a formação ocorrer em um ambiente mais confortável, bem como ser oferecido almoço a todos os participantes da formação.

Abaixo, ilustramos dados obtidos por meio das fichas de avaliação preenchidas pelos cursistas.

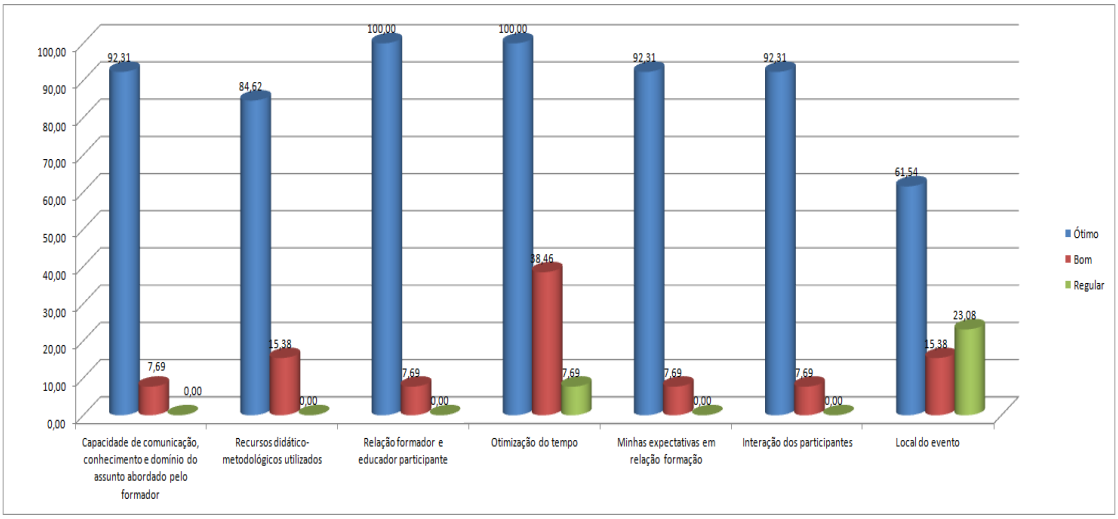


Gráfico 6. Resultados Módulo 1 - EMEF SÃO BENEDITO

Figura 21 – Cursistas no estudo em grupo

Figura 32 – Cursistas no estudo em grupo

3.1.6 Dados coletados na Escola Aristóteles Alencar

A seguir, ilustramos algumas observações presentes nas avaliações dos cursistas quanto ao módulo I – Lendas amazônicas:

1. *"Parabéns pela facilitação de nosso entendimento."*
2. *"Português é uma matéria contínua, isto é, infinita, espero que tenha continuidade esta formação."*
3. *"A data de hoje foi inadequada, pois estamos fechando nossas notas. Um outro aspecto foi a comunicação, soubemos ontem que o curso começaria hoje".*
4. *"Que a formação não seja no final do bimestre".*
5. *"O curso foi por mim muito produtivo".*
6. *"Adorei a formação, que trabalha com as lendas amazônicas, é uma ótima sugestão para trabalhar com a leitura e interpretação com os alunos".*
7. *"Gostei muito e continuo gostando, pois a gestora do curso é competente e atualizada. Espero que continue esse curso."*
8. *"A professora Ligiane possui competência inquestionável. Em todos os aspectos a formação de hoje foi excelente."*

Analisando as observações escritas pelos cursistas, podemos inferir que, quanto à proposta do conteúdo e à maneira como a formação foi apresentada, a avaliação é positiva. No entanto, em questões que não são da competência do formador, tais como,

escolha da data para realizar a formação, bem como comunicação da mesma, a avaliação não é tão positiva.

Abaixo, apresentamos os dados obtidos por meio das fichas de avaliação preenchidas pelos cursistas.

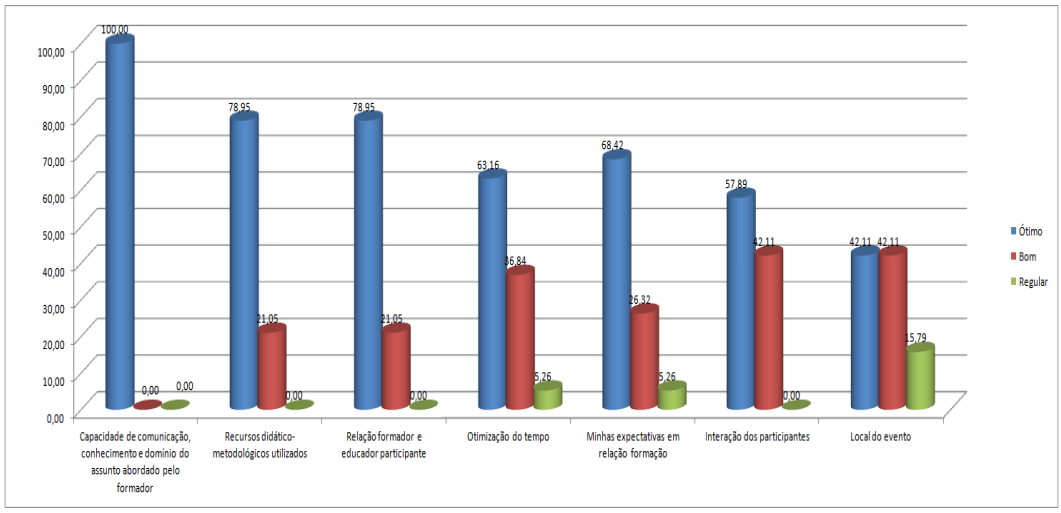


Gráfico 7. Resultados Módulo 1 -EMEF ARISTÓTELES ALENCAR

Figura 13 – Cursistas no estudo em grupo

Figura 14 – Cursistas na oficina - Dramatização

3.2 Segundo módulo – Gêneros textuais – Poema

As atividades desenvolvidas no segundo módulo ocorreram da seguinte maneira. Inicialmente, havia a retomada do assunto evidenciado no módulo I, com escuta das falas dos cursistas a respeito da aplicabilidade (ou não), na sala de aula, do que fora sugerido.

Em seguida, o formador apresentava um poema (Sugestões: 1º ao 5º ano: Brinquedos, de Celdo Braga; O Sonho Menino, de Celdo Braga; Coisas da Vida, de Celdo Braga / 6º ao 9º ano: Infância, de Carlos Drummond de Andrade; Do tempo entre duas águas, de Alcides Werk; Salexistência, de Tenório Telles).

Após a apresentação do poema, havia a análise, em conjunto com os cursistas, da estrutura e do sentido do poema (título, versos, estrofes, jogos de palavra, figuras de linguagem, denotação, conotação, rimas, sílabas métricas,..). Após esse momento, o formador sugeria para os professores iniciarem, com os alunos deles, um projeto com o tema: Eu, um poeta amazônida, por meio do qual os alunos seriam convidados, estimulados, desafiados a escrever poemas com a temática voltada para o local que o circunda.

Para o momento da oficina com os cursistas, houve a seguinte sugestão de atividade: Produção de uma estrofe. A formadora apresentou o poema abaixo, omitindo a última estrofe, uma vez que esta deveria ser criada pelos professores/cursistas. Segue o poema:

O convívio (Ligiane Bonifácio)

Nascer em terra ribeirinha
Conviver com pessoas acolhedoras; com rios; peixes; árvores e frutas
Que são a marca desse lugar
Fez de mim uma cabocla que ama esse chão

Andei por outras paragens,
Conheci diversos tipos de pessoas,
Experimentei outros sabores,
Mas das minhas origens eu nunca esqueci

Quando criança, escondida da mãe
Saía de casa para andar de canoa
Para nadar nos igarapés
De tardinha, tinha brincadeira de roda no terreiro de casa

Todas essas brincadeiras de cunhantã,
As experiências vividas no Alto Solimões e além
Foram me ensinando que

É a partir de como você convive
Com aquilo que o lugar te oferece
Que você vai se construindo

Após o término da oficina, os cursistas preenchiam a ficha de avaliação ou reaproveitamento do diário de bordo para que eles expressem as suas impressões sobre a maneira como foi realizada a formação.

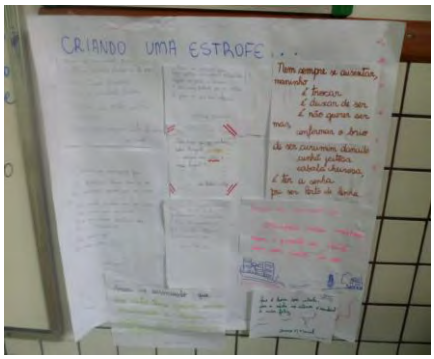


Figura 14 – Estrofes produzidas pelos cursistas Figura 15 – Cursistas declamando a estrofe produzida

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de formação que realizamos se configurou como uma atividade que possibilitou pensar acerca de inclusão dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, de forma intencional, planejada e reflexiva, uma vez que estes são estruturas ideológicas que auxiliam a formação psicosocial dos sujeitos de uma socidade.

Como afirmamos anteriormente, o desenho metodológico do projeto realizado foi pautado nos autores Antunes (2003, 2009), Bronckart (1999), Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Bazerman (2007). Particularmente, Bazerman (2007) nos orientou ao pontuar os elementos que devem se fazer presentes em um projeto que considere o desenvolvimento das habilidades estudantis para produzir, entender e usar gêneros. De acordo com esse autor, um projeto de ensino com vistas ao aprimoramento do uso da linguagem deve: a) (re)produzir elementos-chave dos sistemas de atividades dentro dos quais o gênero tem evoluído historicamente e como é usado agora (abordagem de aprendizado com base em projetos e experiências). A esse respeito, no módulo II, propusemos que os professores elaborassem (e desenvolvessem) um projeto na escola com o tema: “Eu, um poeta amazônida”; e b) “reconhecer o dinamismo do gênero, não só a transformalidade e seu papel na criação da mudança quanto da estabilização” (BAZERMAN, p. 195-196).

Estudar as nuances relacionadas aos gêneros textuais, mesmo que por meio de um projeto que se realizava em quatro horas semanais e com poucos encontros virtuais via platadorma *moodel*, certamente teve suas implicações no processo ensino-aprendizagem e se mostrou bastante necessário e útil aos professores da rede municipal do Manaus que participaram de nosso projeto de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial 2009.

_____.**Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ____ Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parabólica Editorial, 2008.

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ângela Maria Pereira (USF/Grupo ALTER)

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar um modelo didático do gênero anúncio publicitário, elaborado com base na análise de cinco anúncios retirados da revista Veja, edições de 2012. O trabalho faz parte de uma pesquisa maior, inserida na linha "Linguagem, discurso e práticas educativas", desenvolvida no curso de Doutorado da Universidade São Francisco (USF), em Itatiba/SP

O artigo está inserido no movimento do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), uma posição epistemológica que evidencia uma postura sobre o desenvolvimento humano e sobre a linguagem. Esse movimento foi proposto por pesquisadores de Genebra e tem como principal representante o pensador Jean-Paul Bronckart. É fundamentado principalmente em suas concepções sobre linguagem que postularemos nosso trabalho.

Na apresentação de nosso texto, utilizaremos quatro seções. Na primeira, evidenciaremos o quadro teórico no qual o estudo se fundamentou. Na segunda, exporemos a metodologia utilizada para a análise. Na terceira, passaremos à apresentação do referido modelo. Na quarta seção, faremos uma consideração final sobre o trabalho realizado.

1. Aporte teórico

1.1 A teoria bakhtiniana

A concepção de gênero defendida neste trabalho, apresentada por Bronckart (2003), é condizente com a teoria bakhtiniana sobre gêneros discursivos, segunda a qual todos os diferentes campos da atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem, uso esse de forma e caráter tão multiformes quanto os campos da atividade humana. De

acordo com Bakhtin (2003), o uso da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos os quais refletem as condições específicas e os objetivos de cada campo de atividade humana pelo conteúdo (temático), pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e pela construção composicional.

Ainda conforme Bakhtin (2003, p. 262, grifo do autor), "[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*."

1. 2 Teoria sociodiscursiva

Nesta subseção, vamos expor as concepções de Bronckart (2003/2006) que utilizamos para elaborar o modelo didático do gênero anúncio publicitário. Conforme já foi citado, essas concepções inserem-se no quadro do ISD, uma corrente teórica que mostra uma postura sobre o desenvolvimento humano e sobre a linguagem. Primeiramente vamos apresentar o posicionamento do autor sobre o agir humano e a linguagem. Em seguida, evidenciaremos alguns de seus conceitos sobre contexto de produção, conteúdo temático e sobre mecanismos de textualização e de enunciação.

1.2.1 O agir humano e a linguagem

Bronckart (2006) declara que seu trabalho está ligado a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que adota como unidade de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o agir) e o pensamento consciente. O autor declara também que seus trabalhos objetivam evidenciar de que forma os mecanismos de produção e de interpretação das entidades verbais contribuem para a transformação contínua das pessoas agentes, e, simultaneamente, dos fatos sociais.

Seguindo essa perspectiva, acreditamos que pela linguagem podemos agir, transformando a nós e ao mundo que nos cerca. Sendo assim, vamos dedicar a próxima subseção a uma exposição sintética das concepções sobre situação de ação de linguagem, sobre texto e sobre discurso defendidas por Bronckart (2003). Julgamos que uma melhor compreensão da arquitetura textual exposta pelo autor pode nos auxiliar na percepção do jogo textual presente nos anúncios estudados.

1.2.2 O texto: condições de produção e aspectos linguístico-discursivos

Situação de ação de linguagem é uma expressão geral que designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) as quais podem influenciar a produção textual. Para essa produção, o agente mobiliza representações sobre os três mundos, ora como contexto da produção, ora como conteúdo temático ou referente.

O contexto de produção é o conjunto dos parâmetros capaz de ter influência sobre a maneira como um texto é organizado. Dois fatores recebem destaque: o primeiro refere-se ao mundo físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) e o segundo, ao social ou subjetivo (lugar social, posição social do emissor e do receptor, objetivo).

O conteúdo temático (referente) de um texto é o conjunto das informações nele explicitamente apresentadas. Devido ao fato de serem semiotizados, os conhecimentos mobilizados em um texto organizam-se em mundos discursivos, cujas coordenadas são distintas das coordenadas do mundo ordinário, em que se realiza a ação do agente.

Bronckart (2003, p.71, grifo do autor) define texto como "**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário." Devido às diversidades dos contextos sociais, diferentes espécies de textos foram elaboradas no decurso da história. Assim, para os usuários de uma língua, a organização dos gêneros é apresentada na forma de uma nebulosa, que compreende pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas. O autor adota a expressão gênero de texto no lugar de gênero de discurso, pois julga que todo texto se inscreve em um conjunto de textos ou em um gênero.

Como estão relacionados às atividades humanas, os gêneros são múltiplos e infinitos. Já os segmentos (de relato, de argumentação, de diálogo, etc.) que entram em sua composição são finitos, podendo ser, ao menos em parte, identificados por meio de características linguísticas próprias. Esses segmentos resultam de um trabalho peculiar de semiotização, isto é, de colocação em forma discursiva e, por esse motivo, serão nomeados discursos. Apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, pertencendo, portanto, ao domínio dos tipos. Em razão disso, para designá-los, será utilizada a expressão tipo de discurso em vez da expressão tipo textual.

O conjunto de gêneros de textos que foram elaborados pelas gerações precedentes recebe o nome de intertexto. Esses gêneros são indexados, isto é, portam um ou mais valores de uso, ocorrendo que, em uma certa formação social, um gênero é concebido como mais ou menos adequado para uma determinada situação de ação.

A atividade de linguagem está baseada na criação de mundos virtuais. Os mundos representados pelos agentes humanos serão chamados de mundo ordinário e os mundos virtuais produzidos pela atividade de linguagem serão denominados mundos discursivos.

Os mundos discursivos são construídos tendo como base dois subconjuntos de operações. As primeiras explicitam a relação que há entre as coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem da qual o texto se origina. Aqui, duas são as possibilidades: ou essas coordenadas apresentam-se como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, ou elas são apresentadas como conjuntas às da ação de linguagem. No primeiro caso, os fatos organizados são narrados (no passado). No segundo caso, são expostos. Distinguem-se, então, dois mundos: os da ordem do narrar e os da ordem do expor.

As segundas operações dizem respeito, mais particularmente, ao relacionamento entre, de um lado, as diversas instâncias de agentividade e sua inscrição espaço-temporal, do modo como são mobilizadas em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso.

Quanto às operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem em curso, essas também podem ser descritas através de uma oposição binária. Ou o texto implica os parâmetros da ação de linguagem, por meio de referências dêiticas, ou o texto apresenta-se em uma relação de autonomia com esses parâmetros.

Dessa forma, pode ser determinada uma primeira delimitação dos mundos discursivos, na qual combinam-se dois tipos de distinções: oposição entre a ordem do narrar e a ordem do expor; oposição entre implicação e autonomia. Em decorrência do cruzamento dessas duas distinções, quatro mundos discursivos são definidos: a) Mundo do expor implicado; b) Mundo do expor autônomo; c) Mundo do narrar implicado; d) Mundo do narrar autônomo.

Esses mundos, bem como as operações nas quais se baseiam, são identificáveis a partir das formas linguísticas que os semiotizam. Temos, então, quatro tipos de discurso que podem ser evidenciados no seguinte quadro:

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
de produção	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Ainda de acordo com Bronckart (2003), faremos a seguir uma sintética caracterização para os tipos de discursos.

Discurso interativo

Mundo discurso conjunto ao mundo ordinário	Ocorrência de frases interrogativas, imperativas e exclamativas
Implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em andamento	Presença de verbos essencialmente no presente e no pretérito perfeito
Ocorrência de anáforas pronominais e de auxiliares	Alta densidade verbal
Presença de verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa (singular e plural: valor exofórico)	

Discurso teórico

Mundo discurso conjunto ao mundo ordinário	Autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem
Não referência ao agente-produtor, aos interactantes ou ao espaço-tempo da produção	Inexistência de frases não declarativas
Dominância das formas do presente e ausência quase total de formas verbais no futuro	O presente e o pretérito perfeito possuem um valor genérico
Presença de formas da primeira pessoa do plural e de muitos organizadores com valor lógico-argumentativo	Ocorrência de abundantes modalizações lógicas
Onipresênca do auxiliar de modo "poder"	Exploração de procedimentos que foquem certas partes do texto, bem como procedimentos de referência a outros segmentos do texto, ou ao intertexto científico
Ocorrência de muitas frases passivas, de anáforas pronominais, de anáforas nominais ou de procedimentos de referenciação dêitica intratextual	Densidade verbal baixa/ Densidade sintagmática bastante alta

O relato interativo

Coordenadas gerais disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes	Explicitação da origem espaço-temporal
Implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em andamento	Várias unidades linguísticas do segmento de texto referem-se diretamente ao agente-produtor
Inexistência de frases não declarativas	Predominância do passado composto (pretérito perfeito, em português) e o imperfeito
Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc)	Presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural

Presença dominante de anáforas pronominais, às vezes agregadas a anáforas nominais	Densidade verbal semelhante à do discurso interativo e, correlativamente, uma densidade sintagmática menor

Narração

Coordenadas gerais do mundo discursivo disjuntas das coordenadas do mundo ordinário	Desenvolvimento de um narrar que implica personagens, acontecimentos e/ou ações
O narrar permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem da qual se origina	Não há unidade linguística referindo-se diretamente ao agente-produtor
Os personagens colocados em cena são identificáveis, independentemente de se considerar o agente-produtor	Inexistência de unidade referindo-se ao espaço-tempo da produção
Presença apenas de frases declarativas	Predomínio do pretérito simples (para o português, pretérito perfeito) e o imperfeito
Existência de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.)	Coexistência de anáforas pronominais e de anáforas nominais
A densidade verbal e a densidade sintagmática são médias	

A coerência geral do texto empírico deriva do funcionamento dos mecanismos de textualização e enunciativos. Os mecanismos de textualização são ligados à progressão do conteúdo temático. Podem ser agrupados em três grandes conjuntos: conexão, coesão nominal, coesão verbal.

Os mecanismos enunciativos (modalizações e vozes) colaboram no estabelecimento da coerência pragmática do texto, evidenciando, de um lado, as várias avaliações formuladas sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as fontes dessas avaliações.

1.3 A elaboração de modelos didáticos de gêneros

Machado e Cristovão (2009) comentam que, de acordo com o grupo de pesquisadores de Genebra, para que as finalidades de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser alcançadas, as práticas escolares de produção textual precisam ser guiadas pelo modelo didático do gênero a ser ensinado, ou seja, por "um objeto descritivo e operacional, construído para aprender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero." (DE PIETRO ET AL. 1996/1997, p. 108 apud MACHADO E CRISTOVÃO, 2009, p.135). Essa construção possibilitaria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e escolha daquelas ensináveis e das necessárias para um determinado nível de ensino.

A construção desse modelo envolveria a análise de um conjunto de textos considerados pertencentes ao gênero, levando-se em conta, no mínimo, os seguintes elementos: características da situação de produção; conteúdos típicos do gênero; diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; construção composicional característica do gênero; estilo particular; sequências textuais e tipos de discurso; características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; características dos mecanismos de conexão; características dos períodos; características lexicais (Machado e Cristóvão, 2009).

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que é possível permitir aos alunos se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação distintas. Propõem, para isso, o procedimento denominado sequência didática: "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97). Também consideramos que as sequências didáticas possam auxiliar os alunos na instrumentalização linguística.

1.4 Contribuições relacionadas à área de Comunicação Social

Antes de expormos algumas concepções de pesquisadores sobre o gênero publicitário, é preciso abordar uma questão terminológica. Sant'Anna, Júnior e Garcia (2011) citam que embora os vocábulos propaganda e publicidade sejam usados como sinônimos, eles não significam estritamente a mesma coisa. Os autores fazem, então, um comentário acerca do significado de cada um dos termos. Publicidade, que deriva de público (latim *publicus***),** significa vulgarizar, tornar público um fato, uma ideia.

Propaganda é definida como a propagação de princípios e teorias. A palavra foi traduzida pelo papa Clemente VII, em 1597, quando fundou a Congregação da Propaganda, com o intento de propagar a fé católica pelo mundo (como derivação do latim *propagare*, cujo significado é enterrar o rebento de uma planta no solo. Sant'Anna e cols. (2011) comentam que, no Brasil, atualmente, os dois termos são usados indistintamente. E é essa posição que será assumida neste trabalho.

Com relação à conceitualização do gênero em foco, vamos proceder à exposição de alguns posicionamentos. O texto publicitário é um tipo de comunicação de massa, que tem como objetivos transmitir informação e impelir as pessoas a certos comportamentos. (VESTERGAARD & SCHRODER**,** 1988, p. 14 apud GONZALES, 2003, p. 14). Martins

(2008) cita que a propaganda utiliza sua força comunicadora para informar e persuadir, chegando a dominar inclusive o inconsciente dos consumidores.

De acordo com Gonzales (2003), os textos publicitários são veiculados tanto pela mídia eletrônica (televisão, internet, rádio, cinema) quanto pela mídia impressa (revistas, listas e guias, jornais, mala direta). A autora comenta também que as revistas abarcam um público selecionado (pois há vários títulos voltados para diversos segmentos da população), oferecendo vantagens na propagação de mensagens publicitárias: são capazes de se direcionar precisamente para muitos segmentos de consumidores, existe clima próprio para se tratar de assuntos específicos; existe possibilidade do uso das cores, do espaço para abordagens com mais detalhes.

Ainda de acordo com Gonzales (2003), os anúncios publicitários, na maioria das vezes, utilizam-se de linguagem verbal (palavras) e linguagem não-verbal (imagens), contendo a seguinte estrutura: título, imagem, texto, marca e slogan. A autora faz comentários sobre esses elementos. Vamos, a seguir, expô-los, resumidamente.

O título é uma comunicação verbal geralmente constituída de uma mensagem criativa, original, visto que sua função é fazer com que o leitor/consumidor de um anúncio impresso pare a fim de entender o sentido da imagem por ele delimitada e continue a leitura para conhecer o produto divulgado. Segundo a autora, no título, a preocupação maior não é com o conteúdo informacional sobre o produto que está sendo divulgado, porém com o receptor. Daí o porquê de frequentemente se personalizar a mensagem verbal, dirigindo-se ao consumidor como indivíduo e não como um ser que é massificado.

Já a imagem, ilustração que normalmente compõe um anúncio, pode ter significado denotativo ou conotativo, com um sentido polissêmico delimitado pelo título do anúncio e pela mensagem linguística que a acompanha. Nela, podem ser percebidos alguns mecanismos utilizados com o objetivo de lhe atribuir graus de destaque e distintos significados (foco, luz, cores).

Rabaça & Barbosas (1987, p. 384 e 384 apud GONZALES, 2003, p.23) definem a marca como símbolo de uma organização, podendo se constituir em letras, ideogramas, monogramas, cores, coisas, funcionando como elemento identificador e representativo de uma empresa, uma instituição, um produto etc. Martins (2008) expõe que o *slogan* é uma frase curta, marcante, que sugere uma ideia. Gonzales (2003) cita que o "slogan" repete as informações fornecidas no texto do anúncio.

Abreu, Bueno e Lousada (2010) expõem que, segundo especialistas na análise de imagens, é possível observar, no código visual de um anúncio publicitário, os seguintes elementos: participantes, ângulo da imagem, composição das imagens e cores. Esse estudo será utilizado na análise dos anúncios investigados neste trabalho.

Delimitação do corpus, contextualização e metodologia

O corpus deste trabalho constituiu-se de cinco propagandas de Banco, retiradas da Revista Veja: Veja 01/02/12, p.02 e 03; Veja 11/01/12, p. 02 e 03; Veja 18/01/12, p. 56 e 57; Veja 25/04/12, p. 24 e 25; Veja 05/09/12 p. 2 e 3.

Para uma breve contextualização, forneceremos agora algumas informações sobre o suporte de nossas propagandas. Veja é hoje a revista mais vendida no Brasil. Divide-se em seções que, no caso do corpus analisado, com pequenas alterações entre as revistas, foram as seguintes: Panorama, Brasil, Internacional, Economia, Negócios, Geral, Guia, Artes & Espetáculos. Alguns outros dados[1]: **Tiragem:** 1.168.237 / **Total de Leitores:** 10. 448.135/ **Periodicidade**: Semanal /**Preço de Capa:** R$ 9,90.

Neste artigo, vamos expor um anúncio utilizado na construção do modelo didático, escolhido por melhor representar o conjunto de textos selecionados (Veja 18/01/12). Sobre essa revista, podemos fornecer as seguintes informações concernentes a propagandas:

Propagandas na revista Veja 18/01/12 (p. 56 e 57)

Nº de Páginas		
Total de Páginas	128	100 %
Sem Propaganda	70	54,7 %
Com Propaganda	58	45,3 %
Propaganda de Bancos	9	15,5 %
Outras	49	84,5 %

Com relação a todas as revistas utilizadas, as informações atinentes a propagandas são:

Propagandas na revista Veja - Total

[1] Dados retirados do site:< www.publiabril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais>. Acesso em: 06 set. 2013.

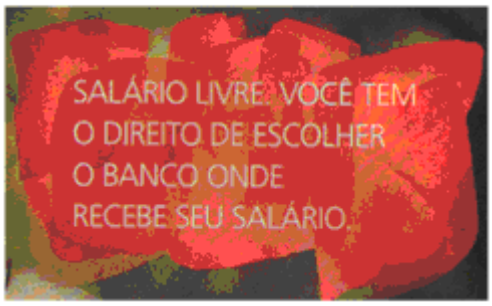
Nº de Páginas		
Total de Páginas	688	100 %
Sem Propaganda	381	55,4 %
Com Propaganda	307	44,6 %
Propaganda de Bancos	33	10,75 %
Outras	274	89,25 %

À luz das concepções defendidas no quadro teórico deste trabalho, os cinco anúncios que constituíram o corpus foram utilizados para a construção de um modelo didático, considerando-se o contexto de produção e os elementos linguístico-discursivos. Seguimos, nessa construção, as orientações do ISD. Faz-se, no entanto, necessário observar que não foi possível identificar sequências textuais no objeto investigado, por isso optamos pela análise da estrutura do texto, seguindo as orientações de Gonzales (2003).

Em um primeiro momento, para cada propaganda foi construído um modelo didático. Após, procedeu-se à construção de um modelo didático geral.[2]

Vamos agora expor o anúncio utilizado como ilustração. Recortamos as partes que se apresentaram comuns na maioria das propagandas escolhidas. Em seguida, exporemos dois modelos didáticos: o primeiro referente ao anúncio exibido; o segundo corresponde ao modelo geral.

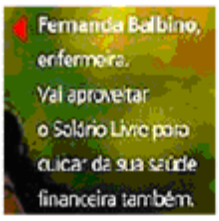
Título



[2] Para esclarecimento de alguns elementos dos anúncios, fizemos pesquisa em: <www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/pt_R/Corporativo/A-marca-Santander.html> <institucional.bradesco.com.br/campanha/simbologia/_pdf/simbologia.pdf.>

<www.designatento.com/design_grafico/identidade-visual/o-que-esta-por-tras-dos-logotipos-dos-bancos-famosos.html>

Texto



Slogan/Marca

SALÁRIO LIVRE: VOCÊ TEM
O DIREITO DE ESCOLHER
O BANCO ONDE
RECEBE SEU SALÁRIO
Santander

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO (Veja 18/01/12 p. 56 e 57)
CONTEXTO DE PRODUÇÃO

DESTINATÁRIO	ENUNCIADOR	LUGAR SOCIAL	OBJETIVO	PORTADOR
1. Pessoa interessada em um serviço oferecido por banco (na ativa, classe média, trabalhador)	1. Empresa: Banco Santander	1. Esfera publicitária	1. Vender o produto do Banco (conta-salário)	1. Revista

ASPECTOS DISCURSIVOS E LINGUÍSTICOS

ESTRUTURA	TIPO DE DISCURSO	TEMA	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	MECANISMOS ENUNCIATIVOS
1.1Título	1.1 Interativo	1.1 _Apresentação do produto (preocupação maior com o receptor: elemento-surpresa e personalização da mensagem verbal/ provoca no consumidor o desejo de adquirir o produto)	1.1- Coesão nominal: Inserção da unidade-fonte/retomada (elipse e anáfora)/ 1.1. -Coesão verbal: verbos de estado e de ação no presente	1.1 Escolha de palavras que deixam claro o direito de escolha (tem, direito,escolher)
1.2 Texto	1.2. Interativo /Teórico	1.2. _Informações sobre o produto, objetivando persuadir o leitor; _Indução à aquisição do produto.	1.2 Coesão nominal: Inserção da unidade-fonte/retomada (elipse e anáfora)/ -Coesão verbal: verbos de ação no passado, presente, futuro / verbos no infinitivo e imperativo Conexão: expressão de tempo (Depois de anos ensinando)Conjunções: ou, e, se	1.2.-Qualificadores: automático, seguro, (Santander)/- livre (salário, cartão)_ sem tarifa (conta) Auxiliares: pode aproveitar, pode contar
1.3. Slogan	1.3. Teórico	1.3. Ênfase na imagem da instituição/ Fixação da mensagem anunciada		1.3. -Melhor (vida) -Indicação da finalidade:"por" -Emprego do gerúndio (continuidade da ação): "valorizando"
1.4 Marca				1.4 -Logotipo: marca figurativa e nominativa Chama: símbolo que evoca o "S" da inicial do "Santander" e transmite triunfo, liderança, lucidez e dinamismo. Santander: nome que representa o banco, refletindo sua origem e trajetória
1.5. Imagem: Primeiro plano: ¾ do espaço Personagens: ângulo frontal (profissionais que usufruem do serviço bancário/ presença de uma pessoa famosa na mídia televisiva) Pano de fundo: imagem nebulosa ocupa todo o espaço Cores: vermelho, branco, verde				1.5. -Cores: vermelho (força, energia, poderio)/ branco: ordem/ verde: segurança e equilíbrio (a marca Santander)

MODELO DIDATICO DO GENERO ANUNCIO PUBLICITARIO (GERAL)

CONTEXTO DE PRODUÇÃO				
DESTINATÁRIO	**ENUNCIADOR**	**LUGAR SOCIAL**	**OBJETIVO**	**PORTADOR**
1. -Pessoa interessada em um serviço oferecido por banco (na ativa, classe média, trabalhador)/ -família	1. Empresa: Banco (Santander, Itaú, Banco do Brasil, Bradesco)	1. Esfera publicitária	1. Vender o produto do Banco	1. Revista
ASPECTOS DISCURSIVOS E LINGUÍSTICOS				
ESTRUTURA	**TIPO DE DISCURSO**	**TEMA**	**MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO**	**MECANISMOS ENUNCIATIVOS**
1.1. Título	1.1. Interativo	1.1. - Apresentação do produto (80%) - Preocupação maior com o receptor (personalização da mensagem verbal/)	1.1 .- Coesão nominal: Inserção da unidade-fonte/retomada (elipse e anáfora)/ 1.1. -Coesão verbal: verbos de ação no presente /verbos de estado no presente/verbo no infinitivo/ verbos no imperativo (ideia de presente genérico) -Conexão: Expressão de tempo “Neste verão”	1.1 -Qualificador: “bom” - Palavras com sentido positivo: “bem”, “melhor”, - Palavras ou expressões que direcionam a uma ação: “direito de escolha”, “realizar sonhos” _ Explicitação de responsabilidade : “financiamos”/ onde você precisar”
2.2 Texto	2.2.- Interativo (nas cinco análises)/ -Teórico(em duas análises)	2.2. _Informações sobre o produto, objetivando persuadir o leitor; _ Indução à aquisição do produto. - endereço eletrônico/telefone	2.2 Coesão nominal: Inserção da unidade-fonte/retomada (elipse e anáfora)/ -Coesão verbal: verbos de ação no presente , verbos de estado no presente / verbos no imperativo e infinitivo Conexão: expressão de tempo (Depois de anos ensinando) e lugar (nas agências)/ Conjunções: ou, e, se/ orações finais	2.2.- Qualificadores: automático, seguro, saudável, consciente, melhor, nova, bom, especiais, fáceis - Auxiliares: pode aproveitar, pode contar, pode mudar, consegue realizar, pode parcelar - Escolha de palavras que podem trazer efeito positivo quanto ao objetivo proposto: parcelas, vantagens,facilidade, mobilidade
3.3 Slogan	3.3. -Teórico (duas análises) -Interativo (duas análises) - Inexiste em um anúncio	3.3. Ênfase na imagem da instituição/ Fixação da mensagem anunciada	3.3. Conexão: Expressão de tempo (“neste verão”)	3.3. -Qualificador: melhor (vida), bom (Banco do Parceria: lado a lado
4.4 Marca		4.4 Chama, pedra escura, cifrão, tronco e copa de uma árvore (A maioria nominativa e figurativa): simbolizam a empresa)		4.4 Empresa
5.5 Plano de fundo: Ideia de paz,, serenidade, equilíbrio). Não há nitidez na imagem. Primeiro plano: A imagem ocupa ¾ do espaço Personagens: - predomínio do ângulo frontal/- Alusão à família/ - presença da criança e de pessoas famosas na mídia televisiva Cores: vermelho, amarelo e azul				5.5- Cores: força, poderio, riqueza e confiança -Personagens: responsabilidade,consciência, investimento no futuro. - Valores corporativos - Aproximação com o público

Considerações finais

Primeiramente gostaríamos de pontuar que, devido ao lugar de destaque ocupado pelas propagandas na revista que se configurou no suporte da pesquisa desenvolvida, consideramos fundamental a investigação do gênero em foco. Quanto à análise efetuada, essa examinou o contexto de produção e os aspectos linguístico-discursivos, considerando elementos verbais e não-verbais. Os resultados indicam o uso, nos textos publicitários estudados, de um discurso predominantemente interativo, o qual visa a persuadir o público alvo.

Para essa persuasão, a voz responsável pelo ato comunicativo (em última instância, a empresa) lança mão de estratégias linguístico-discursivas para conseguir seduzir o leitor, levando-o ao consumo. O discurso envolvente, que coloca os interactantes em sintonia com a mensagem produzida, as informações fornecidas, o modo sutil e fascinante como o imperativo é empregado, as qualificações, tudo é mobilizado para que o receptor ceda à proposta comunicativa.

Retomando Bakhtin (2003, p.285), que menciona sobre a importância de melhor dominarmos os gêneros para mais livremente os utilizamos, e retomando também Bronckart (2003), para quem a apropriação dos gêneros é um mecanismo essencial para a socialização, a fim de que o indivíduo se insira nas atividades comunicativas humanas, defendemos que a elaboração de modelos didáticos de gêneros, quando desenvolvida no quadro do ISD, pode se configurar em um intervenção positiva na prática escolar quanto ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Sendo assim, julgamos que este trabalho pode trazer uma grande contribuição a estudiosos que se ocupam com pesquisas sobre gêneros textuais, construção de modelo didático e sequências didáticas. Julgamos também que o assunto investigado é de suma importância para a formação do professor, pois possibilita a reflexão sobre novas práticas de ensino envolvendo a linguagem, a partir da construção de modelos didáticos de gêneros.

Referências

ABREU, L. S.; BUENO, Luzia; LOUSADA, E. G. **Instrumentos para o trabalho do professor de Língua Portuguesa**: gêneros textuais em foco. Material produzido para o curso: O currículo e as atividades docentes nas aulas de Língua Portuguesa. 2010.

A MARCA SANTANDER. Disponível em: <www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/pt_BR/Corporativo/A-marca-Santander.html.> Acesso em: 05 maio. 2013, 14:00.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRADESCO SIMBOLOGIA. Disponível em: <institucional. bradesco.com.br/campanha/simbologia/_pdf/simbologia.pdf.> Acesso em: 05 maio 2013

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna

Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

DESIGNATENTO. Disponível em: < www.designatento.com/design-grafico/identidade-visual/o-que-esta-por-tras-dos-logotipos-dos-bancos-famosos.html>. Acesso em 05 maio. 2013.

GONZALES, Luciene. **Linguagem publicitária**: análise e produção. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 123 a 151.

MARTINS, Jorge S. **Redação publicitária**: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PUBLIAbril. Disponível em:<www.publiabril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais>. Acesso em: 06 set. 2013.

SANT'ANNA, Armando; JÚNIOR, Ismael Rocha; GARCIA, Luiz Fernando Dabul. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Referências dos textos utilizados no corpus

VEJA. São Paulo: Editora Abril. Edição 2251, ano 45, n. 2, p. 2 e 3, 11 jan. 2012.

VEJA. São Paulo: Editora Abril. Edição 2252, ano 45, n.3, p.56 e 57, 18 jan 2012.

VEJA. São Paulo: Editora Abril. Edição 2254, ano 45, n. 5, p. 02 e 03, 1º fev. 2012.

VEJA. São Paulo: Editora Abril. Edição 2266, ano 45, n. 17, p. 24 e 25, 25 abr. 2012.

VEJA. São Paulo: Editora Abril. Edição 2285,ano 45, n. 36, p.02 e 03, 05 set. 2012.

A PRESENÇA DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE/UFPB)
Hérica Karina Cavalcanti de Lima (UFPE)

RESUMO: Este trabalho objetiva realizar uma reflexão sobre como os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/CAPES) do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) podem contribuir, nas escolas em que atuam, com a formação de usuários competentes da língua, além de como a reflexão do trabalho pedagógico com os gêneros textuais contribui para o processo de formação inicial de licenciando. Para tanto, é realizada uma discussão com base em estudos teóricos que contemplam a relação entre gêneros textuais e ensino, especificamente os trabalhos de Schneuwly e Dolz (1999, 2004), e a formação do professor de Língua Portuguesa, sobretudo com base em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). O *corpus* do estudo é composto por três planos de trabalho de bolsistas que têm como base a ideia de língua como prática social, considerando a perspectiva do letramento, presente no projeto do curso de Letras para o PIBID. Dentre os planos de trabalhos, selecionamos aqueles que se debruçam sobre o trabalho com gêneros pertencentes a domínios discursivos distintos como o jornalístico, o escolar e o literário. A análise dos dados permite a construção de um olhar sobre o trabalho com gêneros textuais nas escolas, salientando, portanto, que a formação do usuário da língua ocorre de forma processual e a busca do aprimoramento das práticas de linguagem dos alunos requer reflexão sobre escolhas pedagógicas que são realizadas em vários momentos, sobretudo, nos de planejamento.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais, Ensino de Língua Portuguesa, Iniciação à Docência.

1. Introdução

A reflexão sobre a relação entre gêneros textuais e ensino faz parte de discussões científico-educacionais há algum tempo. Entretanto, ainda se faz presente e atual para professores e pesquisadores que estão preocupados com questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (doravante, LP).

Como se pode perceber a partir de estudos anteriores (SOARES, 2002; GERALDI, 1996, 2002; entre outros), existem posturas diferenciadas em relação à prática de ensino de LP. A escolha por uma perspectiva ou outra está atrelada a momentos sócio-históricos que, por sua vez, relaciona-se, conforme menciona Soares, a: (a) fatores externos e (b) internos:

> (a) Que grupos sociais têm acesso à escola? A quem se ensina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos, têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito

> da língua materna? Em que regime político se insere a escola e o ensino de língua? Em que estrutura de sistema educacional?
> (b) Em que estágio de desenvolvimento encontram-se os conhecimentos sobre a língua? Sobre seu ensino? Consequentemente, que aspectos da língua são privilegiados? Que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? Que formação têm os que ensinam a língua? (2002, p.175-176).

Apesar das contribuições teóricas serem de grande quantidade e relevância, realizar um trabalho efetivo com os gêneros textuais na aula de LP ainda não é tarefa simples. A partir das experiências vivenciadas na coordenação da área de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PIBID-UFRPE), professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como professores de Ensino Superior de disciplinas relacionadas à Didática da Língua Portuguesa e professores de cursos de Formação Continuada para professores que trabalham com LP na Educação Básica, pudemos perceber que ainda é pertinente levantar algumas questões como, por exemplo: Como utilizar o texto como objeto de ensino? Como realizar um trabalho sistemático com gêneros textuais? Que aspectos abordar em relação à leitura, à escrita, à análise linguística e à escuta e produção de textos orais?

Refletir sobre o tratamento dado aos gêneros textuais na escola corrobora as diversas contribuições que estão sendo construídas por áreas da Linguística (Linguística de Texto, Teoria dos Gêneros, Linguística Aplicada, etc.) e da Educação, além de convergir com as orientações preconizadas pelo Ministério da Educação em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000a, 2000b, 2006).

Realizar uma discussão com base em estudos teóricos e pensar sobre como os bolsistas do PIBID-Letras da UFRPE, a partir de seus planos de trabalhos, podem contribuir com a formação de usuários competentes da língua permitirá a construção de um olhar sobre o trabalho com gêneros textuais, sendo levado em consideração, portanto, que a formação desse usuário ocorre de forma processual e a busca do aprimoramento das práticas de linguagem dos alunos requer reflexão sobre escolhas que são feitas em momentos de planejamento.

2. Reflexão teórica

2.1 O que ensinar na aula de Língua Portuguesa

Ensinar português a falantes nativos dessa língua parece tarefa fácil, tendo em vista o fato de os alunos já chegarem às escolas utilizando essa língua para dizerem o que querem e o que pensam. No entanto, se considerarmos que é dever da escola oferecer aos alunos condições efetivas de serem competentes linguisticamente, utilizando a língua nas várias situações de interação como meio de atingirem seus objetivos sociais, percebemos o quanto é importante que o ensino de língua materna seja voltado para a formação de leitores e produtores de texto apropriados da leitura e da escrita como práticas sociais. É nessa perspectiva que acreditamos que o ensino de língua portuguesa deve se dá.

O ensino de língua portuguesa tem sido o objeto de estudo de várias pesquisas e reflexões na Academia e na escola. Ainda assim, muitos aspectos desse ensino precisam ser discutidos e entendidos, uma vez que seu próprio objeto é um dos elementos que necessita de esclarecimentos e reformulações. Nesses termos, urge a necessidade de delineação do que se deve ensinar ao ensinar português. Batista (1997, p.4) levanta essa questão quando afirma que:

> No ensino de Português, o que se ensina é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade. É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também a alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? o domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? o domínio de uma variedade linguística privilegiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: "Português". Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado.

Essas questões levantadas por Batista nos fazem refletir sobre a importância de repensar as práticas de ensino de língua portuguesa, considerando que, muitas vezes, o que temos ensinado enquanto língua materna talvez não reflita as reais necessidades do aprendizado

dessa língua na escola, já que somos falantes nativos dela. É o que Travaglia destaca quando afirma que, nas escolas:

> O que se tem é um ensino que parece não ter nenhuma razão ligada à vida das pessoas, uma vez que é um ensino que se estrutura apenas na perspectiva formal de identificação e classificação de unidades e estruturas da língua, esquecendo quase por completo a outra parte da gramática, que é a do funcionamento da língua em textos que produzem efeito(s) de sentido, permitindo a comunicação em situações concretas de interação (2004, p. 54).

Suassuna (1995), compartilhando desse pensamento, é bastante enfática quando coloca que "o ensino de Português, efetivamente, faliu. Porque sempre o mesmo: os mesmos compêndios, livros, discursos, métodos. E a mesmice se explica pela eleição de um objeto de ensino parcial – um pedaço apenas da língua" (SUASSUNA, 1995, p. 15).

Para a autora, essa opção epistemológica por uma parte apenas da língua – a gramática – é típica de uma escola conservadora, na qual a contradição não tem espaço. Como coloca Geraldi (2002), a possibilidade de mudança no ensino de língua frequentemente esbarra no peso da tradição, das justificativas teóricas e políticas do ensino tradicional da gramática. A solução, como aponta Suassuna (1995), está onde há o múltiplo, ou seja, nas perspectivas trazidas pelas ciências da linguagem. Para a autora, a Linguística:

> Pode-nos conduzir à necessária reflexão sobre o nosso objeto de ensino, condição primeira da constatação e da superação de um panorama de crise na linguagem. Em outras palavras, o processo de redimensionamento da linguística como ciência, a busca da compreensão da natureza de seu objeto é que constituem a verdadeira contribuição para o processo pedagógico e é nesse sentido que penso ser válido (dar a) conhecer as conquistas da ciência da linguagem (SUASSUNA, 1995, p. 63).

Após quatro décadas de introdução da Linguística nos cursos de formação de professores e de importantes publicações que propunham uma reorientação para o ensino de português (como exemplo, temos a obra *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi, editada pela primeira vez em 1984), vem se firmando um movimento de revisão crítica das aulas de português, ou seja, vêm se colocando em xeque a qualidade e a validade do modelo de ensino até então difundido. Essa revisão fez emergir o trabalho com os textos e, com ele, novas propostas para o ensino de leitura, produção de textos orais e escritos e análise linguística (AL) em vez de somente aulas de gramática. A articulação entre esses eixos (ou unidades) é que podem contribuir para um ensino de língua voltado para a língua como um todo.

2.2 Concepções norteadoras para o ensino da Língua Portuguesa

As práticas de ensino de língua estão relacionadas às concepções teórico-metodológicas que subjazem o fazer pedagógicos. Considerando, isso, nesse tópico são apresentadas as concepções norteadoras que embasam este estudo e as ações do PIDIB-Letras.

A linguagem, então, é concebida como forma de interação (GERALDI, 2002). Os sujeitos ocupam um papel ativo; são concebidos "como entidade psicossociais", ou seja:

> Reproduzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002, p.15)

Através da interação autor-texto-leitor, o sentido é construído. O texto, por sua vez, é tido não como um produto, e sim como: um processo, o próprio lugar da interação em que os sujeitos se constroem e são construídos; é um construto histórico e social, complexo e multifacetado (KOCH, 2008).

Como características de base desta concepção, destaca-se, em linhas gerais, que:

- as interações verbais são tidas como práticas sociais;
- a comunicação é considerada como uma atividade cooperativa;
- os participantes da interação perdem, então, o *status* mecanicista de receptor/emissor;
- a construção de sentido se realiza de acordo com o contexto situacional;
- a interação verbal ocorre através de gêneros textuais.

As práticas de linguagem, então, "implicam *dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas* do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular" (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.6).

Considerando o caráter fundamentalmente reflexivo da língua, entende-se, a partir dessa concepção, que o trabalho com os gêneros textuais na escola permite fazer com que o aluno amplie o seu domínio linguístico-discursivo para que seja capaz de participar

ativamente na sociedade em que está inserido. Entretanto, não é desconsiderada a complexidade da entrada dos gêneros na aula de Língua Portuguesa uma vez que:

> Há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.7).

Por fim, acredita-se que escola deve mostrar que "as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado" (PCN, 1998, p.11). Daí a necessidade de chamar a atenção para aspectos como quem fala, para quem se fala, com que propósitos e intenções, quais os possíveis conhecimentos partilhados que ajudarão a compreensão (como contexto histórico e situacional), etc.

2.3 Trabalho com gêneros textuais: algumas perspectivas presentes nas salas de aula

A consideração do texto enquanto pertencente a gênero textual não recebeu (e não recebe) tratamento homogêneo nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Nesse tópico são destacadas três perspectivas, segundo Schneuwly e Dolz (1999), diferentes de abordagem de gêneros enquanto práticas de linguagem e/ou objetos de ensino.

Muitas vezes o que acontece nas aulas de LP é o "trabalho" com gêneros textuais a fim de que sejam realizadas caracterizações. Essas caracterizações terminam sendo feitas de forma mecânica e mnemônica, assim como o ocorre no ensino da gramática baseado nas classificações pautadas na metalinguagem.

O professor, então, nomeia o gênero textual e menciona suas características estruturais, uma espécie de "gramática do texto", deixando de contemplar propriedades discursivas que estão relacionadas a uma série de fatores que compõem o evento comunicativo, tais como: a relação entre os participantes, o papel social que estes ocupam, os objetivos, o canal utilizado, etc. (SWALES, 1990).

Esse trabalho é fruto de uma herança forte na escola do ensino pautado nas sequências tipológicas. A partir de um número limitado de modelos, os alunos produziam seus textos, por exemplo, utilizando uma "fórmula" ensinada pelo professor que garantiria o "sucesso" na avaliação. Seria a chamada redação clássica (MARCUSCHI, 2006), típica da escola.

Segundo Schneuwly e Dolz, "o gênero torna-se *uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio"* (1999, p.8). Acrescentam, ainda, que seria um trabalho em que a marca é o *(a) desaparecimento da comunicação*:

> O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (1999, p.8).

Dentre as desvantagens dessa perspectiva de ensino dos gêneros textuais, além do distanciamento de propósitos comunicativos gerados pela atenção dada à representação de modelos linguísticos, pode-se destacar o tratamento da progressão como processo linear que vai do simples ao complexo, o que reforça o distanciamento do entendimento da relação sociedade-sujeito.

Uma outra possibilidade do uso de gêneros textuais na aula de língua é tornar a *(b) escola como um local de comunicação*. De acordo com Schneuwly e Dolz, as situações de produção, por exemplo, seriam autênticas. Os gêneros são, dessa forma, "*resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar* e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento" (1999, p.9).

Entretanto, há restrição a gêneros que permeiam o ambiente escolar como, por exemplo, os seminários. Em relação à prática na aula, para os autores:

> Os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p. 12).

Essa perspectiva considera a *naturalização* (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999) do processo de desenvolvimento. Não havendo sistematização, a partir do tratamento como objeto

explícito de ensino aprendizagem, a progressão também é natural, "constituindo-se segundo *uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento"*.

A terceira perspectiva de trabalho com gêneros é a que *(c) nega a escola como lugar específico de comunicação*, a partir do momento que desconsidera que a entrada do gênero na aula de Língua Portuguesa para servir como objeto de ensino passa por processo pedagógico específico que pertence essencialmente à escola e difere de algum modo das práticas sociais nas esferas em circulam. Como afirma Marcuschi:

> Quando trabalhado na escola, seja nas atividades de leitura ou nas de produção, o gênero textual será sempre uma variação desses gêneros de referência, sobretudo no que diz respeito aos aspectos funcionais, mas, em parte, também quanto às características linguísticas formais e à seleção dos conteúdos e conhecimentos. Portanto, aqui haverá, igualmente, um "deslizamento de sentido" (...) que ocorre quando o gênero textual que circula socialmente abandona suas práticas de origem e chega à sala de aula, quando ele se coloca a serviço do ensino e da aprendizagem, portanto. Ao longo dessa trajetória, que vai do espaço extra-escolar para o escolar, o gênero textual sofre, incondicionalmente, mutações várias (2006, p. 62).

Nessa perspectiva, que se desconsidera a entrada do gênero no ambiente escolar, o trabalho está voltado para que o aluno domine o gênero da forma como ele funciona *exatamente* nas esferas sociais a que originalmente pertencem. Seria, então, a dimensão comunicativa de situações diversificadas abordadas a partir de contribuições de práticas de referência (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999).

Entretanto, o objetivo da aprendizagem imediata do gênero trabalhado, uma vez que "o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado", impossibilita a reflexão sobre progressão do desenvolvimento do aluno a partir de um trabalho contínuo e processual com gêneros da mesma ordem ou com o mesmo gênero em momentos distintos.

É perceptível que as três perspectivas trazem, de certa forma, contribuições para o ensino de língua; mas em relação à progressão do processo ensino-aprendizagem elas permitem reafirmar a necessidade de refletir sobre a questão. No tópico seguinte serão destacadas propostas de trabalho com gêneros textuais para serem aplicadas em aulas de português na escola.

3. Algumas propostas de trabalhos de alunos do PIBID com gêneros textuais

Considerando a perspectiva do Letramento, presente no projeto do curso de Letras para o PIBID, os planos de trabalhos dos alunos participantes, mesmo tendo foco em questões específicas, devem ter como base a perspectiva de língua como prática social.

A perspectiva que adotamos concebe letramento como conjunto de práticas sociais culturalmente constituídas e socialmente situadas. Essa perspectiva também é defendida por Marcuschi (2002, p. 14), que sugere a observação de múltiplos letramentos com base em domínios discursivos, uma vez que – a distribuição e os papéis da escrita não são os mesmos em todos os contextos ou situações; e por Soares (2000), que define letramento como:

> O estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas (SOARES, 2000, p. 12).

Conforme essa vertente, todos os trabalhos a serem realizados na escola na aula de LP são centrados no texto, considerado unidade básica de ensino de língua. Dentre os planos de trabalhos[1] direcionados a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, destacamos o trabalho com gêneros pertencentes a domínios discursivos distintos como, por exemplo, o jornalístico, o escolar e o literário.

O plano de trabalho de B1 (Bolsista 1) visa auxiliar aos alunos em relação ao processo de compreensão dos diferentes gêneros textuais veiculados no jornal. A concepção de leitura está relacionada à que vai além dos signos linguísticos e da estrutura dos gêneros textuais. O foco, então, é baseado no questionamento: será que os alunos são capazes de selecionar,

[1] Destaca-se que a base de reflexão deste estudo, em relação aos dados, são os planos de trabalhos produzidos pelos alunos do Curso de Letras da UFRPE como uma das etapas de seleção para ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

refletir, relacionar e concordar ou refutar sobre o grande leque de informações presentes naquele suporte?

Segundo Silva (1998), o trabalho com a língua portuguesa, tal como vem sendo praticado nas escolas por muitos professores, tem sido objeto de muitas críticas, as quais se fundamentam em problemas como o artificialismo com o qual os professores abordam a língua, a discriminação das variedades dialetais trazidas pelos alunos, a opressão por parte da ideologia vigente no contexto brasileiro e o estilhaçamento do ensino de língua nas escolas.

Considerando esse contexto, Geraldi (1997) lança um alerta no sentido de que as práticas de leitura na escola não se tornem um "martírio" para o aluno, ou seja, que o rico ato de ler não se resuma ao preenchimento de fichas, roteiros ou outras atividades desnecessárias.

O plano de trabalho de B1 evidencia que é possível perceber que a leitura passou a ocupar na escola um lugar privilegiado, tanto no ensino de português como no de várias outras disciplinas: "a leitura, enquanto um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações, coloca-se no centro dos espaços discursivos escolares, independentemente da disciplina ou área de conteúdo" (SILVA, 1995, p. 16).

Trabalhar os gêneros presentes nos jornais (notícias, reportagens, charges, tirinhas, artigos de opinião, propaganda, etc.) é oportunizar a reflexão sobre aspectos linguísticos e extralinguísticos de textos empíricos, ou seja, que circulam na sociedade; dessa forma, é possível contextualizar as discussões e analisar a língua em uso.

Além da leitura e da análise linguística, a proposta também contempla o trabalho com a produção de textos escritos. Esse processo é realizado através de oficinas. No primeiro momento, são coletados jornais; no segundo, é feita a leitura; em seguida, a análise linguística; e no momento posterior, há a produção do jornalzinho da escola, que será socializado na feira de conhecimento.

Já os planos de trabalho de B2 e B3 estão focados nos gêneros orais, mais especificamente, na entrevista e no debate. Schneuwly (2004) defende a importância de trabalhar os "orais" na sala de aula, destacando do uso de "orais" no plural, pois a

oralidade possui múltiplas formas. Segundo o autor, por exemplo, há pouca coisa em comum em contar uma piada e ser o orador que representa um grupo em uma situação formal. Afirma, ainda, que "os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz de maneira diversa..." (op. Cit., p.17).

As propostas de trabalho de B2 e B3 são teórico-metodologicamente pensadas a partir do uso de sequências didáticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Os alunos fazem uma produção textual inicial, a título de diagnóstico, depois o gênero é apresentado para escuta. Nos módulos seguintes são refletidos sobre aspectos particulares; para, no final, produzirem os gêneros.

Os planos de trabalhos de B2 e B3 são consonantes aos documentos oficiais que orientam à prática do professor de língua portuguesa, uma vez que estes também contemplam a oralidade como eixo de ensino (somado à escrita, leitura e análise linguística). Nos PCN (1998, p.68-69), por exemplo, são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com a escuta e produção do texto oral:

> - Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento.
>
> - Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambiguidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.
>
> - Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc.

Um outro plano de trabalho, de B4, tem como foco o gênero cordel. A proposta objetiva explorar o texto literário a título de conhecimentos sobre o gênero e sobre assuntos diversos relacionados ao cotidiano do aluno, proporcionar aos alunos espaço para a produção escrita, além de propiciar momentos de deleite.

Destacamos que, apesar do trabalho com a literatura na escola durante muito tempo ter se voltado para a caracterização da escola literária e da apresentação de biografia de autores e suas obras, a ideia do plano é explorar um gênero literário de forma que a atenção esteja sempre no texto em si, com todos seus recursos estilísticos. Destaca-se ainda a importância da valorização das raízes no que se refere à cultura popular.

No que se refere à atividade de produção, o proposto no plano é trabalhar o processo de escrita de forma diferente da trabalhada em uma perspectiva tradicional, em que não há discussão prévia do tópico a ser escrito, não há pesquisa bibliográfica ou de campo, não há planejamento (do professor em relação à atividade de escrita e do aluno enquanto produtor de texto), não há autoavaliação nem refacção textual.

Sobre esta última, Jesus (1998) chamou de "higienização" do texto a pretensão à reescrita. Para a autora, muitos consideram a refacção como a etapa em que o texto é higienizado, ou seja, a produção é passada a limpo, com a resolução, apenas, de problemas ortográficos, de pontuação, etc. Em oposição à "higienização", a refacção do texto ocupa um papel importante em termos de aprendizagem da escrita.

Suassuna (2004) afirma "que não se trata de 'pôr na linha o texto desviante', mas de reestruturá-lo, dando continuidade ao processo interlocutivo em que ele se insere" (p.144). Destaca ainda que o texto reescrito é um novo texto resultante de reflexões discursivas importantes para o desenvolvimento do aluno enquanto escritor competente.

O professor, ao considerar os contextos de produção e de recepção dos textos, promoverá atividades que contribuirão, realmente, para a formação de escritores competentes, autônomos, donos dos seus discursos e que contemplarão o estudo e a análise dos procedimentos e recursos linguísticos necessários a fim de elucidar as condições e os efeitos de sentidos que devem ser considerados no momento da produção.

É preciso superar a abordagem de uma produção textual que se resume a "por em prática" os conceitos e as regras aprendidas nas aulas de gramática normativa tradicional, ou seja, ir além da ênfase a atividades que tenham apenas a finalidade de obtenção de nota e de demonstrar ao professor o que se aprendeu para que este observe e aponte, através de uma correção focada, basicamente, na gramática, os "erros" cometidos pelos alunos.

Outros aspectos que podemos observar nos planos de trabalhos analisados estão relacionados à integração dos os eixos de ensino de língua (leitura, análise linguística, produção oral e escrita), à preocupação com a seleção de temas cotidianos de interesse dos alunos e à importância da contextualização para práticas significativas.

As propostas também são perpassadas pela concepção de avaliação formativa do processo de ensino e de aprendizagem, cuja ênfase não é na produção final ou em uma medida, uma nota.

Trabalha-se para agir com seus resultados em prol do desenvolvimento de competências ainda não atingidas. Esse objetivo é claro e, portanto, não há destaque para a comparação, e sim metas bem definidas. Corroborando Perrenoud (1999, p.66), destacamos que "soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas".

Em relação à escrita, por exemplo, os planos de B1 e B4 contemplam sua natureza processual, por isso consideram que o trabalho de produção a ser realizado deve ocorrer a partir de planejamento, da produção propriamente dita, da revisão e refacção textual.

Por fim, quanto à perspectiva de trabalho com gêneros textuais, destacamos que está relacionada à concepção de linguagem adotada e à perspectiva do letramento. Por isso, os textos para leitura e escuta circularam e/ou circulam na sociedade; e em relação à produção, não é desconsiderado o fato de os textos, em princípio, serem socializados na própria escola. Também se tem a ciência de que além da função social particular de cada gênero, deve-se estar atento a outra função que esses textos ocupam quando entram em sala de aula: a função didática.

4. Considerações finais

Levar os textos para a sala de aula significa abrir os espaços escolares à pluralidade de discursos que circulam socialmente. Significa também trabalhar na perspectiva do letramento, ou seja, ensinar a leitura e a escrita como práticas sociais.

Nesses termos, é indiscutível que os gêneros textuais só trazem ganhos quando são efetivamente trabalhados na escola. Eles são essenciais ao ensino de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

O trabalho com gêneros textuais na aula de Língua Portuguesa abre espaço para que reflexões de ordem diversas sejam realizadas, considerando, por exemplo, o suporte, o estilo, a temática, a estrutura e a função sócio-comunicativa dos gêneros.

A partir de alguns dos planos de trabalhos de alunos de Letras do PIBID/UFRPE, podemos perceber a concepção de língua que embasa a prática docente: a língua como forma de interação social. Pensar em práticas de ensino de língua sob essa ótica é valorizar a formação do cidadão ativo, crítico e participativo na sociedade em que vive.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem contribuído para a formação de alunos usuários competentes da língua e, sobretudo, para a formação inicial de futuros professores, permitido, assim, que reflitam sobre teorias diversas (entre elas a Teoria dos Gêneros) discutidas na academia, associando-as às práticas pedagógicas que, por sua vez, devem atender a demandas e dinâmicas específicas das escolas em que estão atuando.

5. Referências

BATISTA, A. A. G. *Aula de português*: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio.* Parte I. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio.* Parte II. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, p. 39-45, 2002.

_____. *Portos de passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Linguagem e ensino.* Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1996.

JESUS, C. A. Reescrevendo o Texto: a higienização da escrita. In: J. W. Geraldi e B. Citelli (coord. vol.). *Aprender e Ensinar com Textos.* Cortez Editora- São Paulo -SP, v. 01, p. 99-117, 1998.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *As tramas do texto.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M.; MENDONÇA, M. (org.) *Diversidade textual:* os gêneros na sala de aula. Recife, Belo Horizonte, MEC-CEEL/Autêntica, p. 59-72, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: A. Dionísio *et al* (org.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2002.

PERRENOUD, P. 1999. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares:* das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, n. 11, p. 5-16, 1999.

_____ *et al*. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. T. da. *A produção da leitura na escola* – pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa:* uma abordagem pragmática. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. *Linguagem como discurso:* implicações para as práticas de avaliação. IEL/UNICAMP, Tese de Doutorado, 2004

SOARES, M. B. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da Norma.* São Paulo, Loyola, p. 155-177, 2002.

_____. 2000. *Letrar é mais que alfabetizar.* In: Jornal do Brasil – 26/11/2000. Disponível em: http://www.nlnpnet/magda.htm Acesso em 15/06/2008.

SWALES, J. M. *Genre analysis:* English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática:* ensino plural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COMO O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS SE EFETIVA NA PRÁTICA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL?[1]

Adriana Beloti (Unespar/Fecilcam – PG/UEM)

1. Introdução

Este trabalho trata da prática de produção textual escrita do gênero discursivo Resposta Argumentativa, desenvolvida por um professor em formação inicial no período do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras. Fundamentados nos trabalhos de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), sobre a noção de escrita como trabalho, nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, quanto aos elementos das condições de produção e ao conceito de gênero do discurso, e nas proposições da Linguística Aplicada (LA), especialmente, como embasamento metodológico da pesquisa, objetivamos compreender a relação teoria e prática referente ao conceito de gênero discursivo revelado no material preparado e nas aulas ministradas por esse professor.

Um professor em formação inicial, do 4º ano do Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior Pública da cidade de Campo Mourão-PR, e seu orientador de estágio participaram do trabalho. A pesquisa analisou os materiais produzidos por esse professor para o estágio: o Plano de Unidade e o Plano de Aula sobre a produção textual escrita. Além disso, contou também com a avaliação, feita pelo orientador, das aulas com atividades de escrita, as quais aconteceram ao final da unidade, após amplas discussões referentes ao Naturalismo, tema relativo à produção textual, e estudo do gênero produzido. A análise dos materiais elaborados e a avaliação das aulas ministradas foram fundamentais para os propostos desta pesquisa.

Organizamos este trabalho da seguinte forma: primeiro, apresentamos a descrição da coleta de dados, que aconteceu no segundo semestre de 2012, ancorados na perspectiva da LA; em seguida, refletimos sobre os conceitos fundantes para o cumprimento dos nossos objetivos, quais sejam, escrita como trabalho, condições de produção e gênero

[1] Agradecemos a leitura e as orientações do Professor Dr. Renilson Menegassi (UEM) na produção deste trabalho.

discursivo; por fim, realizamos a análise dos dados, com base nas noções já apresentadas. Ressaltamos, entretanto, que nosso objetivo não é discutir sobre o gênero Resposta Argumentativa, nos seus elementos tema, organização composicional e estilo, mas sim, refletir acerca desse conceito na prática do professor em formação inicial.

2. Constituição do objeto de estudo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em 2012 e a coleta dos dados analisados, especificamente, no segundo semestre de 2012, período em que o professor em formação inicial realizou o estágio do Curso. A metodologia de pesquisa está embasada nas proposições da Linguística Aplicada (cf. MOITA LOPES, 1996).

Partimos da LA porque trabalhamos diretamente com o professor em formação inicial e, por isso, a pesquisa tem caráter mediador, centrada no levantamento e na análise de dados, os quais correspondem ao entendimento e à noção de gêneros discursivos adotada pelo professor em formação, no que se refere ao trabalho com a escrita em sala de aula. Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, com coleta, descrição e análise de dados. No decorrer da pesquisa, fizemos reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos em relação à prática de escrita com o estudante, o que equivale ao cunho prático e aplicado. Assim, desenvolvemos uma pesquisa-ação, que é um

> tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo participativo e cooperativo. (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Para compreender como os professores em formação inicial entendem a noção de gêneros discursivos e, então, como desenvolvem a prática de escrita, trabalhamos com um professor, no período do estágio do Curso de Letras. O estágio teve início em meados de abril, com observações das aulas de Língua Portuguesa, de um 2º ano do Ensino Médio, de um Colégio Estadual de Campo Mourão-PR. Nesse período, a professora regente da sala, com base em seu planejamento anual e no plano de trabalho docente, definiu os conteúdos a serem trabalhados na primeira metade do 3º bimestre, pelo estagiário, no momento de sua regência: período literário do Naturalismo, com a obra *O Cortiço*;

período composto por subordinação – oração subordinada adjetiva; produção escrita – gênero discursivo Resposta Argumentativa.

3. A concepção de escrita como trabalho

Entender a escrita como um processo de interação verbal entre sujeitos que têm reais necessidades para escrever e, por isso, deve ser assumida como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, leva-nos à reflexão sobre a prática de escrita, realizada pelos usos da linguagem e materializada em gêneros discursivos.

Partilhamos do conceito de escrita como trabalho, proposto por Fiad e Mayrink-Sabinson, que assumem "que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos" e, então, entendem que "na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura" (1991, p. 55), ou seja, escrever é um trabalho, no qual o autor e o texto são constituídos.

No primeiro momento, o autor planeja como produzirá seu texto, considerando: a finalidade, os interlocutores, o gênero, o suporte, o meio de circulação, seu posicionamento e, assim, delimita o tema e o que dará unidade ao seu texto. Diante desse embasamento, levanta as informações, organiza e seleciona quais e em qual ordem usará para, então, partir para a execução da escrita

No período da execução, o autor define, desenvolve e exemplifica as ideias e informações levantadas no planejamento, buscando manter a unidade do texto. Conforme Serafini, "num texto bem-feito, as partes devem estar relacionadas entre si de forma a auxiliar o leitor a seguir o fio do discurso" (1987, p. 65). Nesse momento, coloca no papel o que foi planejado na etapa anterior, decidindo, inclusive, sobre as escolhas lexicais, sintáticas e semânticas.

Após escrever, é necessário que o autor releia seu texto, isto é, que passe pela etapa da revisão, passo fundamental nesse processo. Tanto a forma quanto o conteúdo do texto devem ser revisados.

> Enquanto que na primeira versão se presta mais atenção à gênese das próprias idéias, durante a revisão a atenção é posta preferencialmente sobre a constatação de que as idéias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente. Durante a revisão de um texto, o estudante deve obviamente eliminar todos os erros que encontrar. O processo de revisão pode ser repetido mais de uma vez: várias revisões contribuem para melhorar a forma final do texto. (SERAFINI, 1987, p. 81).

Com o trabalho de revisão, o autor tem condições de avaliar se atendeu a todos os elementos das condições de produção. Analisa, ainda, se contém todas as informações, se as ideias estão claras, se há unidade, enfim, reflete sobre sua produção e, se necessário, reescreve-o.

Assim, a escrita é entendida como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, no qual há reais necessidades para o aluno escrever. Conforme Sercundes (2004, p. 83), "essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos.". Nesse sentido, entendemos a escrita como um processo dialógico, de interação verbal e, segundo Menegassi, como um "trabalho deliberado, pensado, interativo, dialógico e produtivo." (2010, p. 78).

4. Os elementos das condições de produção do texto

As condições de produção de um texto devem ser determinadas pelo professor ou pelo material didático que apresenta a proposta de escrita. São esses elementos que orientam o produtor e, portanto, devem estar marcados no comando de produção. De acordo com os trabalhos do Círculo de Bakhtin, é possível depreender que as condições de produção são compostas por seis elementos: finalidade, interlocutor, gênero discursivo, suporte do texto, circulação social e posição do autor (MENEGASSI, 2012).

A finalidade corresponde ao fim pelo qual se escreve o texto, qual é o objetivo de escrevê-lo. Ela é fundamental para constituir o processo de produção textual, buscando colocar o estudante, produtor do texto, como autor que tem um motivo para dizer e, assim, marcar-se em seu texto. Vale observar que na escola, em geral, a finalidade é apenas para cumprir a atividade de escrita constante no planejamento, a fim de atribuir uma nota ou usar algum conteúdo já estudado.

O interlocutor é estabelecido de acordo com a finalidade e caracteriza para quem se escreve. Conforme Bakhtin/Volochínov (2006), o interlocutor pode ser real, virtual ou superior[2]. Constituímos o interlocutor real ao delimitarmos a imagem do *outro*, isto é, para quem dirigimos nosso discurso. Esse interlocutor está presente fisicamente no momento da produção verbal e influencia diretamente a produção do texto. O interlocutor virtual é aquele para quem escrevemos, sendo delimitado pela imagem que o aluno constrói no momento da escrita. Por fim, o interlocutor superior é o responsável "maior" por orientar e determinar as regras e os padrões de produção do enunciado, o todo do corpo social a que pertence o produtor.

[2] Apoiamo-nos nos trabalhos de Menegassi e Fuza (2006) e Menegassi (2011) para tratar dos tipos de interlocutores.

O gênero discursivo é definido com base nos dois elementos anteriores, sendo composto por suas características básicas: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem.

O quarto elemento das condições de produção corresponde ao suporte do texto, isto é, ao espaço onde o texto circula. Exemplo clássico do suporte textual na escola é o papel, definido de acordo com o gênero discursivo delimitado na produção. Todo texto tem um "lugar social determinado para circulação" (MENEGASSI, 2012), correspondendo aos meios pelos quais chega ao interlocutor, ou seja, o portador e o suporte, e a forma como chega. Nesse caso, pensamos onde e como o texto circula socialmente, remetendo, assim, às funções sociais e comunicativas do gênero. Por fim, a posição do autor é estabelecida no texto pelas marcas linguísticas e discursivas que o autor deixa, ao colocar-se como tal. Ao assumir aquilo que diz, como discurso seu, o produtor delimita seu posicionamento.

Todos esses elementos estão interligados e são definidos, primeiramente, em função da finalidade do texto, que determina o interlocutor, que, então, estabelece os demais.

Quando Geraldi (1997) distingue redação de produção textual, também apresenta os elementos que compõem as condições de produção do texto. Tais elementos contribuem com a formação e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, pois escrevem considerando que "se tenha o que dizer"; "se tenha uma razão para dizer o que tem a se dizer"; "se tenha para quem dizer o que se tem a dizer"; "o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz"; "se escolham as estratégias." (GERALDI, 1997, p.137). Neste viés, a escrita é entendida como trabalho.

5. Gêneros do discurso

Nossas reflexões são fundamentadas nas propostas do Círculo de Bakhtin, que, a partir das discussões sobre a linguagem e suas relações com o social, definiu conceitos que possibilitam as análises relativas à linguagem, ou seja, a perspectiva analítica que hoje é denominada de Análise Dialógica do Discurso (cf. estudos de Brait, 2012; Acosta-Pereira e Rodrigues, 2010; por exemplo), a qual parte dos conceitos para estabelecer os critérios de estudo, não critérios específicos para se analisar um discurso. Nesse sentido, trabalhamos com a concepção dialógica, proporcionada pela teoria enunciativo-

discursiva de linguagem[3], ancorada na interação verbal. Conforme afirmam Bakhtin/Volochínov,

> a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica 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 (2006, p. 127, grifos do autor).

Dessa forma, negamos que a enunciação seja monológica e, por isso, que não considera as relações sociais, históricas e ideológicas. Concordamos com os filósofos, pois, para nós, a linguagem existe, sim, enquanto atividade e processo de interação entre sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos, pressupondo, portanto, transformação. Partimos do princípio de que é o grande instrumento que possibilita a interação verbal social e a consideramos como presente em toda nossa vida, isto é, que constituímo-nos como sujeitos na e pela linguagem e, assim, a entendemos como um fenômeno que se realiza por meio da enunciação.

A enunciação, produto do ato de fala, é sempre determinada pelas condições reais de produção, pela situação social mais imediata. Para Bakhtin/Volochínov (Ibid.), a "enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...] *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor." (p. 116, grifos do autor). É por meio da linguagem, portanto, que interagimos uns com os outros, enquanto sujeitos integrantes de um grupo social. Apropriamo-nos da língua através dos enunciados e é através desses enunciados que a língua faz parte de nossa vida. Faraco (2009), discorrendo sobre as ideias de Medvedev e todo o Círculo de Bakhtin, argumenta que os autores afirmavam que

> nós, os seres humanos, não temos relações diretas, não mediadas, com a realidade. Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações. (FARACO, 2009, p. 49).

[3] Observamos que dado o contexto de produção de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), na obra os autores utilizam terminologias vigentes na época, marcada pela Teoria da Comunicação proposta por Roman Jakobson. Assim, o que Bakhtin/Volochínov chamam de língua é o que hoje denominamos linguagem.

O enunciado é a forma material que possibilita que a enunciação aconteça, ou seja, é o texto produzido em uma situação social definida, considerado tanto em sua gênese quanto em sua recepção. Os enunciados, orais ou escritos, possibilitam, dessa forma, o emprego da língua, relacionado às escolhas feitas em função dos discursos que são produzidos. Esse emprego, portanto, mostra o discurso, suas intenções, marcas, é concreto e consciente. Segundo Bakhtin, são "concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo" (2003, p. 261). Assim, entendemos que há uma enunciação definida e que cada enunciação é diferente, por isso o enunciado é concreto e único.

Portanto, os enunciados concretos são os "*tipos relativamente estáveis* de enunciados", chamados por Bakhtin (2003) de gêneros do discurso. É a enunciação e o contexto que definem o gênero a ser usado, de acordo com a finalidade, com o intuito de dizer, o que constitui o primeiro elemento, marcado pelo outro, que determina as demais condições de produção, pensadas na gênese e na recepção. A finalidade estabelece o interlocutor, que identifica todos os outros elementos: o gênero discursivo, a circulação social, o portador textual e a posição social do autor.

O conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional são os três elementos, ou seja, as três partes de uma construção maior, que constituem o gênero discursivo. O primeiro, que corresponde ao conteúdo dizível por meio do gênero, e o segundo, referente aos recursos linguísticos, são definidos pela enunciação e, por isso, podem ser variáveis; o terceiro, relativo às estruturas comunicativas e semióticas, é invariável e é aquele que dá origem ao gênero, além de ser o primeiro elemento usado para identificar os gêneros discursivos. Todos os três estão "indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação." (BAKHTIN, 2003, p. 262), isto é, um precisa do outro para acontecer e um sempre recorre ao outro.

Rodrigues (2005), ao analisar o desenvolvimento do conceito de gêneros em Bakhtin, afirma que "...sua noção de gênero como *tipo* de enunciado [...] é uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes." (RODRIGUES, 2005, p. 164). Nesse sentido, conforme a própria definição, "*tipos relativamente estáveis"*, os três elementos têm relativa estabilidade, já que podem variar conforme as possibilidades de escolha, determinadas pelo intuito de dizer do falante.

Outro aspecto importante dos gêneros discursivos diz respeito ao acabamento ou conclusibilidade específica, ou seja, à "inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva)" (BAKHTIN, 2003, p. 280). Um dos elementos que compõe essa caraterística é a "exauribilidade do objeto e do sentido", noção inerente ao gênero, porque envolve tanto a exauribilidade do objeto

quanto do sentido, da temática. Exaurir, de acordo com a teoria bakhtiniana, corresponde ao esgotamento total, variável conforme as possibilidades delimitadas pelos gêneros. É o gênero que determina como o conteúdo é apresentado e, assim, define como o tema pode ser exaurido. A exauribilidade do gênero é que determina a exauribilidade do tema, o que não significa dizer tudo sobre o tema, mas dizer tudo o que o gênero comporta.

A exauribilidade pode ser, em determinados gêneros, plena ou relativa. A primeira corresponde ao esgotamento inteiro de todas as possibilidades, ocorrendo, geralmente, em gêneros padronizados, cuja criatividade é praticamente inexistente. Esses gêneros são facilmente identificados pelos sujeitos e têm padrões altamente definidos. A segunda acontece quando o sujeito escolhe o que será exaurido, fazendo recortes e, então, esgotando o recorte feito. Essa exauribilidade relativa ocorre nos "campos da criação", quando os gêneros não são totalmente padronizados e, por isso, possibilitam maior criatividade, levando a "um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva" (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Quando falamos em gêneros do discurso, é necessário estabelecer uma relação com a questão do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, porque esse conceito tem estado presente de muitas formas nas salas de aula. Comumente, há certa confusão nas escolas, que acabam por colocar o gênero como objeto de ensino, negligenciando, dessa forma, o objetivo de estudo dessa disciplina: aprender a língua e o seu discurso. O gênero é o instrumento que estrutura a língua, a qual deve ser estudada, então, por meio de enunciados concretos, isto é, por meio dos gêneros discursivos. Conforme a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, a língua e o discurso manifestam-se em forma de textos, de enunciados concretos, ou seja, de gêneros. Esse ponto de vista é partilhado, inclusive, pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), que apresentam o discurso, entendido como a língua em uso, como o conteúdo estruturante e afirmam: "na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o *discurso como prática social*." (PARANÁ, 2008, p. 62-63).

No processo de ensino e aprendizagem, o estudo dos conceitos deve acontecer por práticas, a fim de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, que são usadas nessas práticas sociais. Assim, o foco do ensino deve estar nos conceitos atrelados aos seus respectivos usos, ao seu funcionamento nos textos. Portanto, além de trabalhar com a estrutura, que é priorizada pela sociedade, é preciso possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do discurso, do conteúdo. Rojo (2005), ao propor uma análise prática pela perspectiva dos gêneros, assegura que

> aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre

> seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 1999, grifos do autor).

Logo, no trabalho com os gêneros a estrutura é considerada, porém, não como ponto de partida e foco, mas, ao contrário, como elemento de uma análise que toma o texto como pertencente a um gênero, observando suas configurações relacionadas às condições de produção, à situação enunciativa, que possibilita refletir sobre sua significação.

Na esteira de tais reflexões, sobre a linguagem e sua relação com o social e o conceito de enunciados, concretos e únicos, correspondentes aos "*tipos relativamente estáveis*", o Círculo de Bakhtin afirma que a enunciação estabelece-se quando a primeira atitude responsiva começa, dando início à interação. Então, conforme o posicionamento do Círculo, a enunciação, em si, não pode ser encarada enquanto individual, unicamente do ponto de vista da norma, mas, diferentemente, "*a enunciação é de natureza social*" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113), de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal. Além disso, toda palavra é ideológica e sua materialização está diretamente relacionada à evolução ideológica.

6. O trabalho de escrita realizado no estágio

Após a observação de aproximadamente 10 horas-aulas no primeiro semestre letivo de 2012, em um 2º ano do Ensino Médio, o professor em formação inicial preparou os materiais relativos ao período da regência do estágio, com base na determinação dos conteúdos pela professora regente da sala, que seguiu seu plano de trabalho.

O professor em formação inicial elaborou, primeiramente, o Plano de Unidade, a qual deveria abordar os três grandes conteúdos especificados pela professora regente. Esse Plano é formulado de acordo com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica[4], de João Luiz Gasparin, e deve conter: os objetivos, a prática social inicial do conteúdo, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Pela própria organização do estágio, primeiramente, há uma orientação geral do professor orientador, para que o estagiário elabore seu planejamento. Em seguida, há uma primeira correção e orientações específicas sobre o conteúdo a ser trabalhado, com reflexões teóricas e

[4] Para maiores informações sobre essa fundamentação teórico-metodológica, consultar: GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. - (Coleção Educação Contemporânea).

encaminhamentos metodológicos. Essa atividade repete-se o quanto for necessário, até que o orientador e o professor regente aprovem o Plano de Unidade.

Em seguida, o estagiário preparou as aulas, com um Plano de Aula para cada conteúdo a ser trabalhado, o qual deveria estar de acordo com o Plano de Unidade. Assim como aconteceu no planejamento inicial, o orientador, após uma primeira correção do material produzido, interveio junto ao professor em formação inicial, fazendo orientações teórico-metodológicas para a melhoria e adequação do material.

No decorrer dessa fase de preparação, foi possível notar que o discurso do estagiário, antes do planejamento formal, era para desenvolver uma unidade baseada nas propostas da concepção interacionista de linguagem, realizando atividades de escrita como trabalho, baseada nas proposições da teoria dos gêneros discursivos, estudando a gramática de forma contextualizada. Na conversa com o orientador, antes de escrever suas propostas, era essa a ideia do professor em formação inicial.

Quando elaborou os materiais, sobressaltou uma concepção não apenas interacionista, mas por vezes estruturalista e tradicionalista. A prática de escrita estava planejada conforme a escrita como consequência[5], com o objetivo de apenas finalizar o conteúdo literário e usar as orações subordinadas adjetivas. Diante de tal situação, o orientador trabalhou com o estudante, para que fosse possível refazer o material. Após as orientações, o planejamento e as atividades elaboradas estavam, então, conforme as propostas defendidas e condizentes com um ensino pautado na concepção interacionista de linguagem, conforme a proposta do Curso de Letras e as orientações das DCE (PARANÁ, 2008).

Na primeira versão do Plano de Unidade, o objetivo geral era restrito ao trabalho com os conteúdos literários e nos objetivos específicos o único relacionado à produção textual indicava uma concepção estruturalista: "*retomar a estrutura do gênero escrito resposta argumentativa*", como se o gênero já tivesse sido trabalhado e o foco, objetivo principal desse trabalho, fosse a estrutura do texto, sem considerar suas funções sociais e comunicativas, o que nos remeteria, então, ao conceito de gênero textual. Ademais, partia do pressuposto de que os alunos já saberiam produzir uma Resposta Argumentativa e que gostariam de aprender em quais situações esse gênero poderia ser usado. Como catarse,

[5] A concepção de escrita como consequência é proposta por Sercundes (2004), quando a atividade de produzir textos é consequência de um trabalho realizado em sala ou extrassala e o texto serve apenas para atribuir nota e comprovar que o aluno participou da atividade.

na síntese mental dos alunos, esperava que fossem capazes de associar as reflexões sobre os mecanismos da língua, no caso específico a respeito da estrutura do gênero, e o uso do período composto por oração subordinada adjetiva.

Após o trabalho de orientação, de reflexão acerca de princípios e vertentes teóricas e metodológicas, a versão final do Plano de Unidade contemplava, já no objetivo geral, o trabalho de escrita, constando que a finalidade era "*estimular, na sala de aula, um ambiente propício para os alunos desenvolverem seus argumentos, em determinado assunto, de forma crítica*", o que era condizente com o objetivo específico, o qual deixou o foco da estrutura e passou a considerar o desenvolvimento da argumentação. Considerou, ainda, que os alunos gostariam de saber quais são as funções sociais e comunicativas do gênero Resposta Argumentativa, como é organizado e onde circula. Na catarse, o objetivo era que os estudantes fossem capazes de associar as reflexões sobre os mecanismos da língua, no caso específico a respeito do gênero Resposta Argumentativa e o uso do período composto por oração subordinada adjetiva, às situações concretas, lendo e produzindo textos com essas possibilidades da língua sem serem vistas apenas como regras.

O Plano de Aula, desde a primeira versão, seguiu as orientações do Plano de Unidade e, então, estava condizente com este, envolvendo o trabalho com a estrutura e, também, com o conteúdo, o discurso do gênero. Chamamos a atenção para o comando de produção textual, constante na primeira versão:

> *"Jerônimo é o europeu justo e honesto que imigra para o Brasil para trabalhar. Após conhecer e se deixar seduzir pela mulata Rita Baiana, ele abandona sua esposa e filha para viver com a amante. Vemos que o ambiente influencia a tal ponto, sob a perspectiva naturalista, que corrompe o homem e seus princípios morais e éticos. Trazendo para nossa realidade, como se direciona o comportamento de uma pessoa que vive numa favela como no cortiço e uma que vive em condições financeiras dignas como no sobrado de Miranda? O comportamento do homem é realmente direcionado pelo ambiente em que ele vive? Explique.".*

Observamos que o princípio do gênero Resposta Argumentativa, ou seja, dar uma resposta a uma pergunta de forma argumentativa, não é estabelecido nesse primeiro comando de produção elaborado pelo professor em formação inicial. Não fica marcado que o estudante deverá responder a uma pergunta, por meio de sequências dissertativo-argumentativas, até porque, no comando, há duas perguntas e a orientação para explicá-las, não exatamente respondê-las.

Após as orientações, tanto pelo conceito de gênero discursivo, quanto de escrita como trabalho, o professor em formação refez o comando:

> *"Como estudante conhecedor do naturalismo no Brasil, redija, entre 10 e 15 linhas, uma resposta argumentativa à seguinte pergunta:*
>
> *Jerônimo é um europeu justo e honesto que imigra para o Brasil para trabalhar. Após conhecer e se deixar seduzir pela mulata Rita Baiana, ele abandona sua esposa e filha para viver com a amante. Vemos que o ambiente influencia a tal ponto, sob a perspectiva naturalista, que corrompe o homem e seus princípios morais e éticos. Trazendo para nossa realidade, segundo as bases do naturalismo, o comportamento de uma pessoa pode se direcionar caso ela viva em uma favela ou um cortiço ou em condições dignas como no sobrado de Miranda.* ***Para você, o comportamento do homem é realmente direcionado pelo ambiente em que ele vive?***
>
> *(Formule sua resposta com base em seu conhecimento, procurando argumentos que fundamentem sua resposta.). (grifos do autor).".*

Por essa versão final do comando, podemos perceber que o estagiário seguiu as orientações. A pergunta que deve ser respondida com argumentação fica assinalada e, então, evidencia-se que a produção é do gênero Resposta Argumentativa. O comando define como o texto deve ser produzido. A finalidade é marcada e, por conseguinte, o interlocutor é estabelecido, no caso, o professor que atua como interlocutor real do processo de escrita, subordinado ao interlocutor superior, ou seja, à instituição escolar que delimita padrões e regras de produção. O interlocutor virtual, o leitor para quem o texto é produzido, não foi delimitado, o que leva o estudante a pensar como leitor, novamente, o professor, já que é um gênero do campo escolar.

A partir desses dois elementos, é possível determinar os demais elementos das condições de produção desse texto. O gênero é definido: os alunos devem escrever uma Resposta Argumentativa à pergunta: "*Para você, o comportamento do homem é realmente direcionado pelo ambiente em que ele vive?"*. O suporte e a circulação, embora não explicitados no comando, infere-se que correspondem ao papel e à sala de aula, respectivamente, pelas próprias funções e características do gênero em produção. A posição social do autor deve aparecer no texto produzido pelo aluno, conforme a própria orientação do comando de produção: *"Formule sua resposta com base em seu conhecimento, procurando argumentos que fundamentem sua resposta."*.

Sintetizando, temos:

Finalidade: expressar a opinião, com argumentos, sobre o tema relacionado ao Naturalismo;

Interlocutor: professor;

Gênero discursivo: Resposta Argumentativa;

Circulação social: sala de aula;

Suporte textual: entre 10 e 15 linhas em papel;

Posição do autor: estudante conhecedor do Naturalismo no Brasil.

Observamos, então, que, na elaboração formal dos Planos de Unidade e de Aula, o trabalho de produção escrita foi preparado com base na perspectiva dos gêneros discursivos. Dessa forma, o discurso do professor em formação inicial seguia as propostas do Curso de Letras, trabalhadas pelo orientador, e as orientações das DCE (PARANÁ, 2008).

Entretanto, na efetivação da prática, durante o período da regência, verificamos que a aplicação foi diferente do preparado formalmente. O que ficou estabelecido no comando de produção foi cumprido, porém o estagiário deu orientações orais que priorizaram a estrutura em detrimento do discurso. Quanto ao trabalho específico de escrita, o professor em formação inicial enfatizou a necessidade de seguir a estrutura do gênero, de usar as orações subordinadas adjetivas e não especificou a importância das etapas da escrita como trabalho. A avaliação do professor orientador[6], quanto à articulação entre teoria e prática, diz que houve articulação, porém "deve haver maior articulação, para que os alunos percebam a utilidade e necessidade dos conteúdos estudados".

Em relação aos cinco elementos das condições de produção discutidos por Geraldi (1997), avaliamos que a proposta de produção escrita preparada pelo professor em formação inicial delimita *o que* o aluno deve dizer, pois ele deve responder, após estudar sobre o Naturalismo, *se o comportamento do homem é realmente direcionado pelo ambiente em que ele vive*; a *razão* para dizer, é orientada pelo professor, no momento da produção: deve escrever para responder à pergunta e argumentar, relacionando o conteúdo estudado à necessidade real de escrever; o *para quem* fica marcado na posição do professor, que atua como interlocutor real do processo de escrita; as marcas do autor devem aparecer no texto, explicitando seu *posicionamento*; assim como as escolhas de produção vão caracterizar o *como* a escrita é executada.

[6] Essa avaliação consta na ficha de *Avaliação do desempenho do estagiário*, constante no Memorial do Estágio de Língua Portuguesa, cedida pelo professor orientador à pesquisa.

Assim, compreendemos que no discurso, constante no planejamento formal, o professor em formação inicial sabe quais teorias devem sustentar suas práticas e, então, planeja conforme as orientações. Entretanto, essa preparação, apenas, não foi suficiente para que se efetivasse na prática, pois nas aulas de produção escrita voltou seu foco para a estrutura, os conteúdos gramaticais desconexos, sem considerar o conteúdo, o discurso. O que consta, formalmente, nos Planos de Unidade e de Aula corresponde à teoria, porém, no momento da aula, da explicação do encaminhamento para a produção escrita, essa teoria distancia-se da prática, que se volta para a escrita como consequência, com foco na estrutura.

7. Considerações Finais

O acompanhamento dos materiais produzidos pelo professor em formação inicial e das aulas ministradas por ele mostra-nos, por um lado, que em geral o professor em formação inicial tem claro que as práticas na escola, em especial de escrita, devem ser realizadas sustentadas no conceito de escrita como trabalho e, destacadamente, no de gêneros do discurso, dando condições para o estudante escrever com finalidade, interlocutores, tema e gênero definidos. Por outro lado, revelam-nos que ao sistematizar as aulas a serem ministradas, o professor em formação não tem domínio de como, de fato, trabalhar com os gêneros, precisando da mediação do professor orientador para repensar e redefinir as propostas. Por fim, a prática em sala de aula indica que, mesmo após o acompanhamento do orientador, a noção e a proposta do trabalho com os gêneros discursivos materializa-se apenas no discurso e não na prática do professor, pois a ênfase recai na estrutura e na escrita como consequência do estudo literário e gramatical.

Apesar de no comando de produção os elementos das condições de produção ser estabelecidos, em sala de aula, conforme a avaliação do professor orientador, a relação entre teoria e prática ainda recai na ênfase da estrutura, em detrimento do discurso, indicando que o discurso do professor em formação é um e sua prática outra.

8. Referências

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin. *Letras* (UFSM), v. 40, p. 147-162, 2010.

BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal.* Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-31.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin.* Tradução J. Juinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem.* São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MENEGASSI, R. J.; FUZA; A. F. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences.* Maringá, v. 28, n. 2. 2006.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B (Orgs.). *A produção textual e o ensino.* Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

_____. Conceitos bakhtinianos em comandos de prova de redação. In: FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. W. (Orgs.). *Sociedade, cognição e linguagem*: apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular, 2012, v. 1. p. 251-276.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada:* a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

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, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

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

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos.* Tradução: Maria Augusta Barros de Mattos. Adaptação: Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

O GÊNERO TEXTUAL "RESUMO" COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES[1]

Fábio Pessoa-Silva (UFPB/PROLING)*

Resumo: O desenvolvimento humano implica a produção de conhecimentos, e isto só é possível graças à atividade de linguagem. Nesse processo de aquisição de saberes, e consequente desenvolvimento, os gêneros textuais são considerados (mega)instrumentos de linguagem cuja funcionalidade diz respeito aos modos pelos quais os indivíduos produzem, organizam e compartilham as informações entre si nas interações sociocomunicativas. O presente estudo objetiva discutir a utilização do gênero textual resumo, especificamente o resumo escolar, como um instrumento de aprendizagem na formação inicial de professores na graduação em Letras, analisando em que medida a produção desse gênero em contexto de formação docente possibilita e/ou revela a apropriação de conhecimentos pelos alunos acerca de um dado tema/assunto abordado em sala de aula. São analisados três resumos produzidos por alunos do curso de Letras, na disciplina Linguística I. A orientação teórico-metodológica adotada para este estudo são os postulados dos Interacionismo sociodiscursivo, principalmente os que dizem respeito à arquitetura textual e às capacidades de linguagem: Bronckart (1999), Cristóvão (2007), Schneuwly e Dolz (2004).

Palavras-chave: Formação de professores. Gênero resumo. Interacionismo sociodiscursivo.

Abstract: Human development involves the production of knowledge, and this is only possible thanks to the activity of language. In the process of acquiring knowledge, and consequent development, the genres are considered (mega) language tools whose functionality relates to the ways in which individuals produce, organize and share information among themselves in interactions sociocomunicativas. This study aims to discuss the use of abstract genre, specifically the abstract school as a learning tool in initial teacher training in undergraduate Letters, analyzing to what extent the production of this kind in the context of teacher education enables and / or disclose acquisition of knowledge by students about a given topic / subject matter in the classroom. We analyze three summaries produced by students of Letters, discipline Linguistics I. The theoretical and methodological orientation adopted for this study are the postulates of Interactionism sociodiscursivo, especially those relating to architecture and capabilities textual language: Bronckart (1999), Cristovão (2007), Schneuwly and Dolz (2004).

Keywords: Teacher education. Genus summary. Interactionism sociodiscursivo.

[1] As motivações para este estudo surgiram a partir das discussões estabelecidas no âmbito do projeto de pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/PNPD/UFPB), coordenado pela Prof. Dra. Regina Celi M. Pereira, no qual atuamos como colaborador durante o ano de 2012.

* Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB) e pesquisador vinculado ao Grupo de pesquisa GELIT/UFPB/CNPq (Grupo de Estudos em Letramentos Interação e Trabalho).

1 Introdução

A produção escrita em sala de aula obedece a múltiplas finalidades cuja principal justificativa é a apropriação de conhecimentos, sejam eles relativos à configuração dos textos e/ou dos gêneros textuais, sejam relacionados aos conteúdos veiculados por essas ferramentas linguageiras. Nesse sentido, toda produção escrita em contexto de ensino revela, em maior ou menor grau, um movimento didático para a apreensão de novos saberes.

É, pois, seguindo esse entendimento que o presente artigo se inscreve, uma vez que o nosso objetivo é demonstrar uma experiência de ensino em que o gênero textual resumo, especificamente a sua variante *resumo escolar*, atuou como um instrumento de aprendizagem no processo de interiorização/apreensão dos conteúdos estudados pelos alunos em formação inicial na graduação em Letras. Nossas análises giram em torno desse gênero enquanto resultante de uma sumarização de informações a partir de um dado texto de referência. Além disso, observaremos a produção dos alunos sob o prisma da adequação linguístico-discursiva do gênero à sua função sociocomunicativa.

Para tanto, este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiro fazemos uma breve contextualização teórica sobre os gêneros textuais, situando a base conceitual da teoria dos gêneros a que nos filiamos. Em seguida, discutimos pontualmente sobre o gênero textual em questão e suas variantes, justificando a nossa escolha pelo resumo escolar. A partir disso, apresentamos as delimitações metodológicas do estudo, explicitando o universo da pesquisa, o *corpus* utilizado, os sujeitos envolvidos e as categorias de análises empregadas. Logo após, partimos para as análises dos resumos propriamente dito, seguidas das conclusões e considerações finais sobre o estudo.

2 Gêneros textuais: instrumentos de linguagem na apropriação de novos saberes

A teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1992] 2000) proporcionou uma mudança de concepção no que tange ao ensino da escrita na escola, uma vez que institucionalizou a tese de que todas as nossas interações sociocomunicativas são/estão mediadas pelos gêneros discursivos/textuais[2] (cf. PCN, 1998; PCNEM, 2000). A noção de gênero como "tipos

[2] É importante frisar que aqui não fazemos distinção entre as nomenclaturas "gêneros do discurso e gêneros textuais" por entendermos que todo texto veicula um discurso, isto é, nossas práticas linguageiras são mediadas por textos/discursos (BRONCKART, 1999).

relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, op. cit., p. 279) constitutivos das esferas de atividade humana, heterogêneos e em constante evolução foi o pontapé para uma série de posicionamentos/estudos/pesquisas acerca do tema (tanto em relação aos aspectos sócio-históricos e enunciativos priorizados por Bakhtin como também ampliando a discussão para o nível organizacional/linguístico e de veiculação dos gêneros), o que gerou um direcionamento teórico-metodológico hoje consensual entre a maioria dos que discute sobre leitura e escrita:

- Os gêneros textuais são (mega)instrumentos por meio de que nos comunicamos nas atividades de linguagem do cotidiano, em cada esfera de troca social (SCHNEUWLY, 2004);
- São as esferas sociais que determinam a escolha de um dado gênero para a ação comunicativa (em função dos elementos da situação sociointeracional imediata) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; BRONCKART, 1999, 2006);
- Os textos/discursos são veiculados pelos gêneros, os quais são infinitos, instáveis e organizam nossa fala e nossa escrita (MARCUSCHI, 2006);
- Os elementos de estruturação linguística do gênero estão em função de um propósito comunicativo maior, com base no domínio discursivo em que o texto/discurso vai atuar/circular.

Todas essas proposições, portanto, fundamentam os trabalhos que apresentam os gêneros como objetos de estudo e de ensino em ambientes institucionais e não institucionais. No presente texto, ampliamos esse cenário de atuação dos gêneros textuais, considerando-os também como instrumentos de aprendizagem (ferramentas pedagógicas) do processo de aquisição de novos conhecimentos em sala de aula, notadamente, através das relações intergenéricas constitutivas das atividades de retextualização. Neste caso, elegemos o gênero "resumo escolar" como um exemplo de instrumento de aprendizagem cuja função sociocomunicativa é sempre a de remeter a outro gênero e/ou texto pré-existente, sintetizando suas informações.

2.1 O gênero textual "resumo escolar"

O resumo é um gênero textual que se caracteriza basicamente por sumarizar/sintetizar as ideias centrais de outro texto e/ou gênero, de modo que o maior ou menor grau dessa sumarização determinará a extensão do resumo e o que nele está-se priorizando como conteúdo temático em relação ao texto de referência (MACHADO, 2002). Em termos gerais, o resumo é resultante de uma atividade de retextualização em que o agente-produtor, a partir de um texto-base, produz outro gênero com configuração e função sociocomunicativa diferentes. Segundo Matencio (2002,

p. 113), na retextualização, "opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto...". Ou seja, há um redimensionamento dos elementos físico e sociossubjetivo do contexto de produção da ação linguageira (papéis comunicativos dos interlocutores, conteúdo temático, motivações e intenções, espaço e tempo de produção e recepção).

Entretanto, mesmo contendo a função prototípica de sumarizar/sintetizar ideias, o resumo apresenta algumas variantes, pois a produção desse gênero em âmbito acadêmico/escolar atende a diferentes necessidades sociocomunicativas. Dividimos essas variações em basicamente *três grupos*:

1. Com conteúdo científico, em que o retextualizador não é o autor do texto-base (resumos de livros, artigos, capítulos de livros, textos acadêmicos etc.);
2. Com conteúdo científico, em que o retextualizador é o próprio autor do texto-base (resumos no interior de artigos, monografias, dissertações, teses);
3. Com conteúdo científico, em que o retextualizador não é o autor do texto-base e mantém com este um elevado nível de subordinação às suas "macroproposições" (anotações/fichas de leituras, levantamento bibliográfico, resumos escolares) (cf. MATENCIO 2002)[3].

É nesse terceiro grupo que os resumos ora analisados se inserem. Trata-se de exemplares do gênero que visam a sintetizar as ideias centrais de um texto-base com o intuito de proporcionar ao aluno de Letras em formação inicial uma maior interiorização dos conteúdos estudados em sala de aula. Logo, tem-se essa prática de escrita como uma estratégia de aprendizagem a partir de um instrumento de linguagem específico, o resumo escolar.

Esse tipo de resumo apresenta, como mostrado, peculiaridades: o agente-produtor (retextualizador) não é o autor do texto-base; o principal objetivo é reproduzir sumariamente as ideias centrais do texto de referência, o que implica uma maior subordinação a este; a extensão/tamanho depende da capacidade de síntese do produtor ou daquilo que ele consegue enxergar, a partir da leitura, como sendo pontos-chave no texto. Para isso, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) sugerem alguns elementos que devem ser priorizados para a elaboração de resumos dessa natureza: observar o tema central que está sendo discutido/focalizado pelo(s)

[3] Esta mesma autora sugere que os resumos podem apresentar mais ou menos traços de configuração do texto-base, dependendo dos propósitos comunicativos do textualizador. Por isso conclui que, "em termos de práticas de produção de resumos nas instituições de ensino, esses exemplos parecem indicar que haveria um *continuum* entre os diferentes tipos de resumo, que iriam daqueles que mais se aproximam do texto-base – cuja função primordial é a de registrar a leitura – até aqueles que guardam do texto-base apenas referências, que podem servir a uma nova produção de texto" (MATENCIO, op. cit., p. 116/117).

autor(es) do texto; a posição (tese) sustentada e rejeitada pelo(s) autor(es); os argumentos que sustentam esses posicionamentos e a conclusão dos fatos elencados.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos e discursivos, os resumos escolares e/ou aqueles pertencentes ao terceiro grupo apresentam como principal peculiaridade o fato de que as marcas enunciativas (materializadas no linguístico) que remetem ao discurso do outro devem ser explicitadas para que o leitor não confunda as ideias do produtor do resumo com as do autor do texto resumido; isto por que esses resumos tendem a trazer, muito fielmente, as proposições do conteúdo temático tal como dadas e organizadas pelo autor do texto-base.

3 O gênero "resumo" enquanto estratégia para a aprendizagem de conteúdos em sala de aula

Conforme dito, a produção de resumos consiste em uma atividade de retextualização em que o agente-produtor, se utilizando do conteúdo de um texto de referência, produz outro gênero, com formato e função social diferentes, mas preservando as ideias contidas no texto-base. Em virtude desse movimento de (re)organização e adaptação de informações dadas, o que exige a mobilização de diferentes capacidades cognitivas e linguístico-discursivas, a produção de resumos em sala de aula, em qualquer segmento de ensino, se constitui em uma atividade estratégica para facilitar a aprendizagem/apropriação pelos alunos de determinados conteúdos discutidos em sala, a partir da leitura de diferentes textos.

É esse entendimento que justifica as discussões presentes neste trabalho, tendo em vista que explicitaremos os resumos produzidos por alunos em sala de aula a fim de percebermos, por meio de uma análise do plano organizacional do texto, em que medida a produção desses resumos escolares revela a apropriação pelos alunos das principais ideias e do conteúdo presentes no texto base em estudo.

3.1 Delimitações metodológicas

Os textos ora analisados foram produzidos em sala de aula por alunos de uma turma do primeiro semestre do curso de Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba, durante as discussões na disciplina "Linguística I", ministrada por uma professora colaboradora da

pesquisa[4]. Foram selecionados três resumos para esta amostragem, os quais foram produzidos a partir da seguinte situação sociocomunicativa:

- Durante dois encontros/aulas, a professora apresentou e discutiu com os alunos o texto "Gerativismo" de Eduardo Kenedy[5], o que pressupôs atividades de leitura e releitura do texto-base para a compreensão do seu conteúdo pelos alunos e para a exposição oral pela professora/ministrante;
- No terceiro encontro subsequente, a professora conduziu uma aula focalizando o gênero textual resumo, suas principais características, seu formato, função sociocomunicativa e sua finalidade dentro de um contexto de ensino-aprendizagem como o vivenciado naquele momento[6];
- Após esse breve exposição sobre o resumo, a professora solicitou aos alunos que produzissem um exemplar do gênero tomando por base o texto discutido nas aulas anteriores;
- Os alunos produziram os resumos e entregaram à professora para que esta pudesse avaliar os textos produzidos em sala;
- De um total de vinte resumos que nos foram cedidos pela professora colaboradora, selecionamos apenas três, utilizando como principal critério a extensão (o tamanho) dos textos escritos pelos alunos (os resumos escolares geralmente não ultrapassam uma lauda, embora isso varie conforme o texto motivador)[7].

[4] Trata-se de uma turma do curso de Letras/português do turno da noite do Centro de Humanidades, campus III, da referida universidade.

[5] Este texto é um dos capítulos que compõem o Livro *Manual de Linguística*, Editora Contexto, organizado por Martelotta (2008).

[6] É importante notar que, para esta pesquisa, a professora partiu da hipótese de que os alunos ingressos no curso de Letras já sabiam minimamente produzir resumos escolares, uma vez que o nosso objetivo aqui não é focalizar o processo de didatização desse gênero, mas em que medida ele favorece, enquanto instrumento de linguagem, a interiorização de conhecimentos a partir da leitura e do estudo de um determinado texto em sala de aula. Por isso, os três resumos ora analisados não passaram por reescrita e constituem-se, portanto, em única versão elaborada pelo respectivo aluno/agente produtor.

[7] Há, nesse *corpus* de resumos, alguns textos com mais de duas laudas. Nesses casos, se percebe a falta de habilidade por parte de alguns alunos em sintetizar por escrito as ideias presentes em um texto lido/estudado em sala de aula. Todavia, essa questão da não adequação ao formato do gênero resumo escolar não será enfatizada neste trabalho, por entendermos que o fato de o aluno não conseguir sintetizar as informações de um texto em um resumo não significa que ele não as tenha necessariamente compreendido. Por isso, optamos pelos três textos menores, mais pelo pouco espaço que aqui temos para apresentá-los/analisá-los do que por não estarem dentro do formato ideal de um resumo escolar.

Outrossim, para proceder às análises dos resumos selecionados, e em conformidade com os objetivos deste trabalho, optamos por utilizar a proposta teórico-metodológica de análise de textos do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), especificamente o primeiro dos três níveis de análise textual sugeridos pela teoria, a saber, *o nível organizacional* (cf. MACHADO e BRONCKART, 2009)[8]; e as noções de *capacidades de linguagem* atribuídas ao ato de ler e produzir textos (cf. CRISTOVÃO, 2007).

No *nível organizacional* da textualidade, são enfocados aspectos relativos à infraestrutura geral dos textos (BRONCKART, 1999), o que remete à identificação do seu plano global, das sequências que marcam o ordenamento do conteúdo temático, da observação do(s) tipo(s) de discurso empregado(s) e dos aspectos referentes aos mecanismos linguísticos de textualização presentes no texto, os quais são responsáveis pela coesão e conexão das ideias. É válido destacar que todos esses elementos vão aparecer conforme o gênero textual em análise; em nosso caso, com os resumos escolares produzidos pelos alunos/professores em formação inicial, serão focalizados os aspectos relativos a essa organização geral no que diz respeito à escrita do gênero, sua composição (escolhas linguístico-discursivas, ordenamento e adequação das informações) e sua função sociocomunicativa (apresentar uma síntese do conteúdo temático de um determinado texto).

Quanto às *capacidades de linguagem*, estas dizem respeito à mobilização de conhecimentos pelo agente-produtor de um texto, à medida que ele lança mão de operações de linguagem específicas para conseguir efetivar sua proposta comunicativa. Essas capacidades estão classificadas e organizadas em três tipos: *capacidades de ação* (CA), quando o sujeito considera a adequação ao contexto de produção, o que implica a seleção do gênero e a maneira como este deve ser produzido, levando em conta a sua função sociocomunicativa e os interlocutores; *Capacidades discursivas* (CD), relacionadas às escolhas gerais de planificação do texto (os tipos de discurso e as sequências textuais) motivadas pelo direcionado dado ao conteúdo temático; *Capacidades linguístico-discursivas* (CLD), relativas às escolhas responsáveis pela microestruturação do texto (elementos de coesão e conexão; seleção lexical e mecanismos enunciativos: vozes, modalizações e pessoas do discurso) (cf. CRISTOVÃO 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

[8] A proposta de análise de textos do ISD está baseada em três níveis de categorias analíticas do chamado *folhado textual*. Segundo isso, devemos considerar a dimensão da textualidade a ser observada a partir dos níveis *organizacional*, *enunciativo* e *semântico.* Para maiores informações, sugerimos a leitura de Machado e Bronckart, (2009); Bronckart e Machado (2004) e, sobre o folhado textual, Bronckart (1999).

3.2 Analisando os resumos

A princípio, é necessário apresentar uma síntese das ideias centrais contidas no texto que serviu de referência para os alunos produzirem os seus resumos. Este é o ponto de partida para que compreendamos as análises aqui explicitadas; além disso, possibilitará, inclusive, que tomemos essas ideias principais como parâmetro para discutir sobre a adequação dos resumos ao conteúdo veiculado pelo texto-base.

Conforme anunciado, durante dois encontros, a professora da disciplina de Linguística I discutiu com os alunos o texto "Gerativismo" escrito por Kenedy (2008). Este texto apresenta, de maneira introdutória, aspectos gerais referentes à linguística gerativa e ao seu modo de descrever e explicar o funcionamento das línguas naturais. Assim, a partir de uma leitura atenta desse texto, elencamos as principais ideias nele contidas, a saber:

- A linguística gerativa ou gerativismo é uma corrente de estudos que se originou nos Estados unidos a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky;
- Essa corrente de estudos linguísticos nasceu de uma negação aos postulados behavioristas que interpretava a linguagem humana como condicionada ao social, como uma resposta que o indivíduo produz em função de um dado estímulo recebido externamente;
- Contrapondo-se a isso, Chomsky passou a defender que o indivíduo age criativamente no uso da linguagem e que essa criatividade é o que caracteriza o comportamento linguístico humano e a ferramenta que possibilita aos seres construírem infinitos e diferentes segmentos gramaticais em uma dada língua;
- Nesse sentido, Chomsky afirma que o comportamento linguístico dos indivíduos é fruto de uma capacidade inata, geneticamente definida, e interna ao organismo humano, ou seja, a faculdade da linguagem;
- A proposta da linguística gerativa, nesse caso, é constituir um aparato teórico capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento dessa faculdade da linguagem exclusiva dos humanos;
- Com o gerativismo, as línguas passam a ser estudadas/interpretadas como uma faculdade mental natural, e não mais como um comportamento condicionado ao social;
- O modelo teórico inicial do gerativismo ficou conhecido como gramática transformacional, segundo o que os constituintes de uma sentença transformam-se em outros por meio de regras transformacionais onde uma estrutura primeiramente formada (estrutura profunda) geraria outras sentenças dela derivadas (estrutura superficial);

- Outro aspecto relevante da proposta teórica gerativa é a noção de competência linguística, segundo a qual o falante nativo detém um conhecimento linguístico inconsciente que o possibilita construir frases gramaticais, aceitas na língua, de modo intuitivo;
- Essa competência inata se verifica através do desempenho, da performance do falante diante de construções possíveis na língua;
- Após o modelo teórico incialmente proposto conhecido como gramática transformacional, a linguística gerativa evoluiu e passou a considerar a hipótese da gramática universal (GU); segundo esta, as línguas naturais apresentam um conjunto de propriedades gramaticais em comum (princípios universais), bem como diferenças entre elas, possíveis graças às opções disponíveis na GU (parâmetros). Isso constituiu a proposta teórica gerativa nomeada de princípios e parâmetros;

Mediante essas ideias centrais presentes no texto estudado pelos alunos na aula de Linguística I, passamos à análise dos resumos selecionados, tomando por base todas essas informações supraelencadas e também as categorias de análise descritas anteriormente. Como mencionado, analisaremos três resumos, os quais serão transcritos a seguir tal como constam nos originais produzidos pelos alunos em sala de aula. Para facilitar a compreensão do leitor, discutiremos sobre cada um deles separadamente, atentando para os aspectos referentes ao nível organizacional dos textos e às capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno/agente-produtor.

> **RESUMO 1**: No texto de Eduardo Kenedy o autor apresenta o gerativismo que por si, foi uma corrente de estudo que tinha por objetivo elaborar um modelo formal para o estudo da linguagem humana. O gerativismo deu-se origem quando o estudioso Chomsky, lançou seu livro Estruturas sintáticas, este estudo tinha por objetivo evidenciar uma resposta para o modelo Behaviorista. Para Bloomfield a linguagem era um condicionamento social que o ser humano era estimulado pelo contexto social. De acordo com Bloomfield (1993, p. 29-30) elucida que "cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida [...]", ou seja, que o indivíduo desenvolve a linguagem devido às pessoas falantes que possuem em sua volta. Observando este estudo, Chomsky fez uma crítica elucidando que as crianças muitas vezes forma novas palavras sempre possuindo uma característica criativa, de acordo com esse pensamento, para ele o ser humano é o possuidor de linguagem criativa, mesmo sendo condicionado pelo contexto e falantes ao redor do mesmo, deixando para trás o modelo Behaviorista. O gerativismo apresenta um pensamento evolutivo que passa afirmar que a linguagem é natural, que todo indivíduo já nasce com a linguagem em sua genética. Esse modelo estudou a linguagem em uma forma matemática um trabalho empírico que estuda toda sentença toda sistematizada.

Neste resumo 1, do ponto de vista do conteúdo temático, o aluno (agente-produtor) menciona basicamente as ideias que remetem ao surgimento da teoria gerativa, seu principal idealizador e o modo como a linguagem passou as ser interpretada a partir da corrente gerativa,

ou seja, o caráter inatista e criativo da linguagem humana, naturalmente desenvolvido pelo indivíduo. Entretanto, considerando aquela síntese, anteriormente apresentada, das ideias centrais do texto-base, esse resumo não cita os modelos teóricos desenvolvidos pela linguística gerativa, nem tampouco menciona os aspectos relativos a cada um desses modelos. Logo, partindo do pressuposto de que o resumo escolar tem como principal objetivo verificar a capacidade de síntese do aluno em relação a um dado conteúdo estudado em sala de aula, o agente-produtor do resumo 1 não conseguiu contemplar todas as ideias centrais veiculadas pelo texto-base.

Do ponto de vista organizacional, o resumo está estruturado na terceira pessoa do singular, própria desse gênero, à medida que o agente-produtor se refere à fala de outro enunciador, no caso, o autor do texto resumido e tudo aquilo por ele enunciado. Isto pode ser verificado quando o aluno se utiliza de expressões que remetem a esse outro, através de nominalizações (o autor, Chomsky, Bloomfield) e de anáforas (ele, esse). Há uma predominância de sequências expositivas e explicativas e a utilização de verbos no tempo presente, o que serve para caracterizar o tipo de discurso teórico, autônomo e conjunto em relação às coordenas dos mundos formais que determinam a ação de linguagem; dito de outra forma, tratam-se de construções linguísticas que não remetem ao agente-produtor nem ao espaço-tempo da produção (típicas do mundo da ordem do expor), e demarcam um conjunto de fatos logicamente ordenados em função do mundo ordinário, objetivo. Isso fica evidente quando o aluno, ao transcrever a fala do autor, se utilizou de aspas para delimitar aquilo que não é de sua autoria, dizendo o discurso do outro, mas sem se implicar.

Quanto às capacidades de linguagem, percebemos que o aluno aciona a capacidade de ação, uma vez que ele produz um exemplar do gênero considerando os propósitos comunicativos de um resumo, bem como o seu formato composicional. Ao estruturar seu texto em terceira pessoa, materializando o tipo de discurso teórico por meio de sequências textuais predominantemente explicativas, o aluno lança mão da capacidade discursiva, satisfazendo as exigências de adequação das formas de planificação do texto às características discursivas do gênero em produção. Já ao se utilizar de elementos anafóricos, de expressões explicativas e ao selecionar palavras do mesmo campo semântico para sintetizar as ideias, o aluno aciona a capacidade linguístico-discursiva. Logo, é perceptível que o agente-produtor consegue mobilizar operações de linguagem necessárias para que consiga produzir seu resumo de maneira coerente e, minimamente, satisfatória.

Portanto, do ponto de vista organizacional, o agente-produtor do resumo 1 conseguiu estruturar seu texto de maneira adequada em relação às características linguísticas previstas para

o gênero em questão. Embora, no que diz respeito ao conteúdo temático, tenha ficado de fora algumas ideias centrais presentes no texto-base.

Após essas considerações acerca do resumo 1, vejamos a seguir os resumos 2 e 3, fazendo uma análise comparativa entre eles, de modo que os aspectos recorrentes sejam reiterados para se evitar repetições exaustivas.

> **RESUMO 2**: No texto gerativismo, de Eduardo Kenedy, publicado em 2008, o autor apresenta definições e características da corrente de estudos linguísticos conhecida como gerativismo, analisa os diversos aspectos que permeiam a faculdade da linguagem na mente humana, estudando-a formalmente, critica a explicação dos fatos da linguagem pelo modelo Behaviorista, questiona o modelo gerativista, procurando explicar a origem e o funcionamento da linguagem humana, como capacidade inata dos seres vivos. Existem duas concepções teóricas que explicam a faculdade da linguagem: a concepção Behaviorista (Leonard Bloomfield) e a concepção gerativista (Chomsky). De acordo com a concepção behaviorista a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, ou seja, só fala o que escuta; enquanto a concepção gerativista descreve a linguagem humana como uma capacidade inata dos seres humanos, tendo como principal característica a criatividade. No entanto, dentre essas concepções, apenas uma destacou-se mais fortemente: a concepção gerativista (racionalista). O gerativismo tem o objetivo de explicar o funcionamento da faculdade da linguagem na mente humana; partindo disso, os linguistas dessa corrente elaboraram modelos teóricos para explicar esse funcionamento na mente das pessoas. O primeiro modelo gerativista apresenta a gramática como um finito sistema de regras, onde tal é transformado na mente humana (gramática transformacional), possibilitando a formação de infinitas sentenças ou combinações na língua, dando origem às regras transformacionais. Os seres humanos expressam competência e desempenho linguístico, mas essencialmente a competência linguística, pois ela é caracterizada pelas noções internas de gramaticalidade, agramaticalidade e de criatividade dos seres humanos. Sendo assim, percebo que independente de idade ou quaisquer outras diferenças. Somos seres dotados de consciência e criatividade, linguistas competentes, herdeiros naturais de uma gramática internalizada (universal), tal nos diferencia dos outros seres vivos.

Considerando o conteúdo temático do texto-base, no resumo 2, o agente-produtor (aluno de letras) sintetiza as principais ideias presentes no texto lido sobre o Gerativismo, ou seja, ele menciona o objeto de interesse da corrente gerativa, sua concepção de funcionamento da linguagem e o idealizador da teoria, isto é, Chomsky. Também o resumo apresenta o modelo gerativista como uma contraposição ao behaviorista; situa o modelo teórico inicial proposto pela gramática gerativa (gramática transformacional) e menciona conceitos-chave da proposta gerativa: capacidade inata e criativa do indivíduo, competência e desempenho linguístico. Entretanto, mesmo tendo avançado nesse aspecto da síntese do conteúdo temático, se comparado ao resumo 1 anteriormente analisado, o agente-produtor do resumo 2 deixou de abordar outras ideias também centrais no texto-base (tal como apresentadas no início desta análise), a saber: o modelo teórico proposto pelo gerativismo posteriormente ao da gramatica transformacional, isto é, a hipótese da gramática universal (GU) e a teoria dos princípios e parâmetros.

Já do ponto de vista organizacional, o resumo 2 apresenta majoritariamente características formais/estruturais condizentes com o gênero em questão. Nele, o agente-produtor escreve em terceira pessoa, fazendo menção ao autor do texto enquanto instância responsável pelo que está sendo enunciado. Isto se dá por meio de construções com verbos de exposição do tipo: "o autor apresenta..."; e com construções como "o autor analisa, critica". Todavia, ao final do resumo, o aluno se implica em primeira pessoa, "percebo que independente da idade... somo seres...", ao emitir um juízo concordando com a abordagem gerativista sobre a faculdade da linguagem humana, modificando, assim, a sua postura enunciativa em relação ao início do texto. Esse dado, a nosso ver, não compromete a organização geral das informações, pois é um discurso implicado, mas que remete a um "nós dialógico", coletivo, e não, especificamente, apenas ao protagonista da interação em curso: "somos seres dotados de consciência..., tal nos diferencia dos outros seres vivos".

Outrossim, semelhante ao resumo 1, o texto do resumo 2 estrutura-se basicamente por meio de sequências expositivas e explicativas, a exemplo de construções do tipo: "ou seja, só fala o que escuta; pois ela é caracterizada...", para apresentar a síntese do conteúdo temático do texto-base. Há também a predominância do tipo de discurso teórico (com tempos verbais no presente), mesmo quando, ao final do resumo, o aluno se posiciona em primeira pessoa (eu, nós). Ele ainda se utiliza de alguns conectores para fazer a progressão temática do texto (no entanto, sendo assim) e de anáforas nominais para retomar elementos intratextuais (esse, a, dessa, ela).

Todos esses elementos supraelencados revelam que o agente-produtor do resumo 2, assim como ocorreu com o resumo 1, lançou mão das três capacidades de linguagem ao produzir seu texto (CA / CD / CLD), isto é, deu um formato ao gênero condizente com a sua proposta sociocomunicativa, o que implicou escolhas discursivas e linguístico-discursivas adequadas.

> **RESUMO 3**: O presente autor procura neste texto debater sobre o gerativismo, e como esse estudo se apresenta com a finalidade de estudar a linguagem humana, e que por sua vez teve a contribuição inigualável de Noam Chomsky, que foi o fundador desta teoria através do gerativismo Chomsky expôs sua negação aos métodos behavioristas. A concepção behaviorista acreditava que a linguagem humana se detinha, por meio da "repetição" e da "imitação", obviamente Chomsky não concordava com tal afirmação que era defendida por Leonard Bloomfield e Skinner. Para Chomsky a linguagem humana era criativa e o homem a usava de diversas maneiras seria assim uma capacidade natural de privilégio apenas do ser humano, diferentemente dos outros animais; Chomsky estabeleceu este estudo como "faculdade da linguagem". Obvio que não basta apenas afirmar a existência do gerativismo, é preciso ir mais além por isso foi criado modelos gerativos, apesar de que outros estudiosos não concordam com as ideias de Chomsky. Um dos modelos gerativistas que foi inicialmente lançado tinha como propósito mostrar a gramática e suas principais regras, este voltado para as "gramatical" e "agramatical" da língua, onde seus próprios falantes podem observar e pode ser classificado como "competência linguística' que todos os indivíduos possuem. Para diferentes personalidades, idade, sexo, fazendo testes gramaticais e assim conseguem identificar como a língua vem sendo usada e as mudanças que vem ocorrendo.

> O fator que se pode destacar e a gramática universal (GU), onde o gerativismo constatou estruturas da gramática semelhantes, entre as línguas principalmente aqueles de origem do "latim". Contudo não apenas pesquisas abstratas se mostram a favor da ideia gerativista, mas a própria ciência busca provar e constatar que a linguagem faz parte da natureza do homem.

O resumo 3, quanto ao conteúdo temático, se aproxima dos outros dois anteriormente analisados, ou seja, ele apresenta quase todas as ideias principais do texto-base. Entretanto, assim como nos resumos 1 e 2, o agente-produtor do resumo 3 deixa escapar alguma informação relevante que deveria estar presente em seu texto. Neste caso, o aluno cita os modelos teóricos propostos pelo gerativismo, mas não consegue expor todas as informações sobre eles, isto é, menciona a hipótese da GU, mas não fala da teoria dos princípios e parâmetros nem da relação competência/desempenho; cita as noções de gramaticalidade e agramaticalidade, mas não menciona explicitamente a proposta da gramática transformacional.

No tocante ao nível organizacional, o agente-produtor consegue estruturar o seu resumo de maneira adequada ao formato do gênero. Assim como os demais já analisados, o resumo 3 está escrito em terceira pessoa, com menções ao autor do texto-base (o presente autor procura...); e se planifica basicamente por meio de sequências explicativas, embora o aluno introduza algumas sequências argumentativas em sua exposição ("Contudo não apenas pesquisas abstratas se mostram... mas a própria ciência..."). Há, com isso, claramente a utilização do tipo de discurso teórico, com verbos no presente, caracterizando a conjunção, e em terceira pessoa, caracterizando a autonomia em relação à instância enunciativa ocupada pelo agente-produtor. Vale destacar que neste resumo o aluno também se utiliza de conectores (por sua vez, assim), e de inúmeras anáforas (que, seus, este, onde) para dar coerência na progressão temática das ideias postas em seu texto.

Assim, é perceptível que o agente-produtor do resumo 3 também acionou as suas capacidades de linguagem para escrever o texto. Todas as três capacidades já mencionadas são observáveis nesse resumo, isto é, a adequação ao formato do gênero (CA), as escolhas linguísticas compatíveis ao tipo discursivo (CD) e aos propósitos enunciativos do texto (CLD).

Em síntese, podemos organizar as informações desta análise no quadro a seguir:

Itens observados ➡	**Conteúdo temático**	**Infraestrutura do texto (planificação global)**	**Capacidades de linguagem acionadas**
Resumo 1	Apresenta parcialmente as ideias centrais do texto-base.	Estruturado em 3ª pessoa; com verbos no presente e sequências explicativas; tipo de discurso teórico; seleção lexical adequada e uso de anáforas nominais.	CA CD CLD

Resumo 2	Apresenta a maioria das ideias centrais do texto-base.	Estruturado majoritariamente em 3ª pessoa (mas com o uso de primeira pessoa ao final do texto); verbos no presente e sequências explicativas; tipo de discurso teórico; utilização de conectores e de anáforas nominais.	CA CD CLD
Resumo 3	Apresenta quase todas as ideias centrais do texto-base.	Estruturado em 3ª pessoa; verbos no presente e sequências explicativas (mas se utiliza também de algumas sequências argumentativas); tipo de discurso teórico; seleção lexical adequada, uso de conectores e de anáforas nominais.	CA CD CLD

4. Considerações finais

Esta breve amostragem deve servir para demonstrar que o gênero textual "resumo escolar" pode funcionar também como um instrumento de aprendizagem de conteúdos em sala de aula; no nosso caso, na formação inicial do curso de Letras. Pelas análises, ficou evidente que os alunos produtores dos três resumos aqui apresentados conseguiram minimamente sintetizar as ideias contidas em um texto estudado/discutido em sala na disciplina Linguística I. Isto reflete que a prática de produzir resumos para auxiliar na interiorização/aprendizagem de conteúdos/informações é algo que traz duplo benefício, isto é, além dessa absorção de conhecimentos ainda se estuda e se escreve o gênero em sala de aula.

A apropriação pelos alunos das características formais e linguístico-discursivas do gênero revela que eles não só entenderam os fins sociocomunicativos do texto a ser produzido como também as operações de linguagem (capacidades) que precisariam ser acionadas para tal.

Portanto, é importante reconhecer que a variação do gênero resumo, ou seja, o resumo escolar que é produzido para fins específicos (didático-pedagógicos) é uma atividade de linguagem produtiva no âmbito do ensino-aprendizagem, seja para se trabalhar o gênero como objeto de estudo seja para utilizá-lo como um instrumento metacognitivo no processo de aprendizagem de um dado conteúdo.

5. Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio* – PCNEM. V. II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel e COUTINHO, Antónia (Orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Ana Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *Linguagem e educação:* o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, v. 6, n. 11, Belo Horizonte: PUC Minas, p. 109-122, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na* escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EIXO TEMÁTICO III

GÊNEROS TEXTUAIS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO DEBATE REGRADO: OPINIÕES DE UM SUPOSTO ATO DE RACISMO EM CONFRONTO

Tiago Sousa Santos (UEPA)

Alessandro Barbosa Fernandes (UEPA)

Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes (UEPA)

RESUMO: Este artigo visa identificar alguns tipos de argumentos encontrados em uma simulação de um debate regrado, que teve como motivação o episódio de suposto racismo praticado por uma professora universitária para com um vigilante negro. Usou-se uma metodologia próxima do tipo etnográfico-descritivo da prática docente, com os seguintes procedimentos: observação participante na segunda série do Ensino Médio de uma escola de Belém (PA), construção de diários de pesquisa; elaboração e aplicação de uma proposta de sequência didática com o gênero; gravação do evento e análise dos argumentos, a qual possui ancoragem nas concepções que estudam linguagem como objeto de interação. As categorias de análise foram construídas a partir de uma tipologia que utilizou do dialogismo com outros discursos, com uso de argumentos que citam uma autoridade, uma prova concreta e alguém presente no debate. Os resultados indicam que ocorreram poucos argumentos de autoridade. Em todo caso, a efetivação do evento simulado de debate municiou os alunos com argumentos para um posicionamento a respeito do racismo.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentos; Simulação; Debate regrado de opinião; Racismo; Dialogismo.

1 Considerações iniciais

O presente artigo visa analisar alguns argumentos encontrados no gênero debate regrado de opinião, que foi didatizado – transformado em objeto de ensino – através de uma Sequência Didática, metodologia modular de ensino de gêneros do discurso elaborada por Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004), em uma turma de segunda série de ensino médio de uma escola pública estadual tecnológica, localizada em um bairro de periferia de Belém/PA.

A SD foi elaborada por nós, pesquisadores da área de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, e alterada, quando necessário, pela professora da turma. A sequência previa não só o

planejamento e o estudo do gênero "debate regrado", mas também a culminância em um evento simulado no dia 07 de dezembro de 2012. Este artigo analisa esse evento particular, mais especificamente os argumentos usados pelos participantes.

Antes de seguir para a análise, convém sintetizarmos o suposto caso de racismo que foi o objeto de discussão do debate.

De acordo com o jornal Diário On Line (DOL), o suposto ato de racismo ocorreu em uma Universidade de Belém. Segundo a notícia, vários acadêmicos[1] estavam em frente a essa Instituição de Ensino Superior quando ouviram e viram uma docente universitária, com formação em antropologia, chamar um vigilante de "macaco". Para um dos universitários presentes, "ela (a antropóloga) chamou o trabalhador de macaco, burro e afirmou que ele era um palhaço vestido de vigilante. Eu vi esta cena e não tive como me conter. Chamei-a de racista e disse que ia chamar a polícia – como fiz" (DIÁRIO ON LINE, 2012, p. 1).

Diante disso, esse aluno resolveu pegar uma câmera e gravar o seguinte diálogo, que teve a duração de treze segundos:

Aluno: *A senhora chamou ele de macaco, foi isso? Fala agora, fala agora que eu tô filmando.*
Professora: *Palhaço! Tu é um macaco também, tu é um imbecil!*
Aluno: *Eu sou um macaco? Imbecil?*
Professora: *É um macaco! Vai chamar de crime agora? (Jornal Hoje, 2012, p. 1-2)*

Depois da gravação, os envolvidos foram a uma seccional de polícia e denunciaram o suposto caso.

No entanto, para a antropóloga, as coisas não aconteceram da forma como foi relatada pelo estudante. A versão da professora foi relatada no jornal Diário Online (DOL) nos seguintes termos:

> eu me revoltei com o porteiro e o chamei de macaco, mas não com conotação racista. Seria um contracenso pra mim, que sou estudiosa das religiões afro, falar algo assim. O que eu disse é que ele era um macaco no sentido de fazer tudo o que a direção queria, com uma obediência

[1] Para preservar a identidade, não citaremos os nomes dos participantes envolvidos no suposto caso de racismo.

> cega, alegou a pesquisadora em Antropologia, que declarou estar arrependida de ter se alterado com o porteiro, uma vez que ele estava só seguindo ordens (DIÁRIO ON LINE, 2012, p. 1)

Contextualizado o evento, voltemos para uma breve descrição metodológica da pesquisa de campo, que, como já foi dito, foi a culminância de uma sequência didática intitulada de debate regrado.

O debate, em voga, teve a duração de 44 minutos e 34 segundos, 111 turnos e a presença de 18 alunos, que se fez de forma simulada com personagens de instituições envolvidas na defesa e na acusação da professora. A participação dos discentes foi sorteada em uma aula anterior, quando foram escolhidas as personagens representadas no debate, sendo dividida em quatro grupos: 1) os debatedores que diziam que a ação da professora foi racista, com um aluno-personagem representante da Ordem dos Advogados do Brasil, um do Centro de Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) e um do Diretório Central dos Estudantes (DCE); 2) os debatedores que diziam que a ação da professora não foi racista, com um aluno-personagem representante da OAB, um dos estudantes e um dos professores do curso em que a antropóloga leciona; 3) a plateia favorável à condenação da docente, com a presença de 6 alunos e 4) a plateia desfavorável à condenação, com a presença de 6 alunos, também. Além deles, houve a presença de uma moderadora, professora da escola, a que chamamos ficcionalmente de *Luiza Filho*, com "o papel de síntese, de reproposição, de reenfoque" do debate (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004, p. 247).

O debate foi gravado e, após a sua realização, transcrito grafemicamente[2] por meio do programa *transana*, *software* desenvolvido pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade de Wisconsin-Madison para estudos em vídeo digital ou dados de áudio*,* e, depois disso, passamos à análise dos argumentos, usando a seguinte tipologia: 1) argumento que cita um colega presente, concordando ou discordando; 2) argumento que cita uma prova concreta; 3) argumento que cita uma autoridade.

A pesquisa aproximou-se do tipo etnográfico-descritivo da prática escolar de André (2012), caracterizada "por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada"

[2] Usamos, durante a nossa transcrição, as seguintes normas: ... = pausa normal; + = pausa um pouco longa; ++ = pausa longa; +++ = pausa muito longa; // = truncamento; :: = continuidade de vogal; PALAVRA = ênfase nas sílabas da palavra; pa-la-vra = fala separadamente; (( )) = comentários do analista; ? = pergunta; [ ] = sobreposição de vozes; [= mudança brusca de turno e argumento= tipo de argumento encontrado, n. = número do turno do evento debate.

(ANDRÉ, 2012, p. 41), com as seguintes fases: observação participante na escola, construção de diários de pesquisa, elaboração de uma proposta de SD com o gênero debate, gravação do evento, transcrição e análise dos argumentos, sendo a última o objeto de estudo do artigo, como já dito.

Este artigo foi pautado no conceito de diálogo, uma das mais importantes formas da interação verbal, pois toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, tem por objetivo o encontro de duas ou mais pessoas. Tal conceito nos direcionou para uma concepção de língua que estuda a interação verbal como a verdadeira substância, ”a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 123), realizada por meio da enunciação, “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN; VOLOCHINOV 2004, p. 112), e não a enunciação dita monológica ou a palavra erroneamente destituída de direção a alguém.

Sem contar com as considerações iniciais, o presente texto está segmentado em três partes: na primeira, teorizamos sobre a teoria da argumentação dialógica, com uma definição de argumentação que faça jus a uma teoria de diálogo e desenvolvemos os três tipos de argumentos, em que conceituamos cada tipo argumentativo (argumento que cita o outro, uma prova concreta e uma autoridade) e analisamos alguns discursos encontrados no evento debate; e ao fim, enumeramos alguns resultados e conclusões de nossa pesquisa.

2 Por uma teoria da argumentação dialógica

Nossa concepção de argumentação está fundamentada na concepção dialógica que está, por sua vez, pautada na enunciação. Nesta concepção, ocorre, consoante Buber (2001), uma dualidade de atitudes que dão origem a dois pares de palavras-princípio: a EU-TU e a EU-ISSO. Esses dois pares “são proferidos pelo ser” (BUBER, 2001, p. 3) e pressupõem a existência de um Eu. Para ser Eu, é necessário proferir Tu ou Isso no diálogo com o mundo.

Na primeira palavra-princípio (Eu-Tu), o ser humano torna-se um sujeito (Eu) ao estabelecer uma relação com um outro sujeito (Tu), assumindo um postura inter-humana. O sujeito se realiza no encontro real entre o Eu e o Tu, em um diálogo que vai ao encontro da vida real, de onde emerge um “Nós” na interação.

Nos termos de Martin Buber (2009): “Só quando eu chego a uma relação essencial com um outro, de forma que ele não é mais um fenômeno do meu Eu, mas é meu Tu, só então eu tenho a experiência a realidade de falar-com-alguém” (BUBER, 2009, p. 92).

O Eu, então, não experimenta nada no mundo, mas está em relação com ele. Está em sua totalidade, envolvido, realizando-se em seu encontro por graça com o Tu. Ele torna-se Eu dizendo Tu, em uma relação imediata, sem "nenhum jogos de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia, [(...)] nenhuma avidez ou antecipação" (BUBER, 2001, p. 13). Tudo se torna sem significado e sem propósito, muito embora o Eu saiba de tudo no encontro com o Tu.

Na segunda palavra-princípio (Eu-Isso), o Eu experimenta o mundo e/ou outro, tornando-se uma coisa, que pode ser substituído por Ele ou Ela. O Eu não está em sua totalidade, porém em sua parcialidade, fragmentado. Ele experimenta, representa, quer, sente ou pensa em alguma coisa ou em alguém, vendo seu mundo como uma relação de interesses no qual se há várias intenções.

Consideremos o ato de argumentar como integrante da segunda atitude do homem para com o mundo – o uso da palavra-princípio Eu-Isso.

Nessa segunda palavra-princípio, ocorrem intencionalidades diversas, tais como de impor uma posição, persuadir, convencer, modificar um posicionamento, bem como acontece no evento debate, com um personagem-aluno no uso de argumentos. Ao se referir a essa atitude, Buber (2009) afirma que:

> a palavra-princípio Eu-Isso não tem nada mal em si porque a matéria não tem nada de mal em si mesma. [(...)] Se o homem permitir, o mundo do ISSO, no seu contínuo crescimento, invade e seu próprio EU perde a sua atualidade, até que o pesadelo sobre ele e o fantasma no seu interior sussurram um ao outro confessando sua perdição" (BUBER, 2001,p.79)

Salientamos que neste falar-com-alguém da segunda atitude ou segunda palavra-princípio, sempre há argumentos que partem de um Eu que tenta persuadir/convencer o outro de algo em um determinado tempo e lugar, podendo ser usado pelo enunciador um discurso que cita o outro presente no ato discursivo, uma prova concreta e uma autoridade. Esses tipos, na enunciação, se inter-relacionam.

No argumento que cita o outro presente no ato discursivo, o Eu faz referência em sua fala a outra pessoa presente no debate regrado de opinião, com um adesão ou não a fala referenciada. Enquanto isso, no que faz menção a uma prova concreta, o Eu usa algum fato comprobatório (reportagens, entrevistas, documentos oficiais, depoimentos feitos à delegacia) para demonstrar que seu argumento é irrefutável e verdadeiro. Já no argumento que cita uma autoridade, o aluno-

personagem (Eu) usa a figura de uma autoridade para sustentar a sua fala destinada ao Isso, Ele ou Ela.

Passemos aos tipos de argumentos identificados no debate regrado.

2.1 Argumento que cita o outro presente no evento discursivo:

Classificamos *o argumento que cita o outro* todos os discursos que citaram alguém presente durante a realização do evento debate, seja fazendo adesão ou contestando um argumento proferido anteriormente. O Eu, ao se dirigir ao Isso, faz referência a uma outra pessoa presente na enunciação, a qual pode concordar ou não durante a sua fala.

Bakhtin; Volochinov (2004) postula que "a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem" (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 150). Tais meios são responsáveis para que haja um duplo diálogo: o Eu, durante a argumentação, dialoga com a pessoa a qual cita e, ao mesmo tempo, está em um diálogo com o Isso cuja fala se destina.

Em suma, o argumento que cita o outro nada mais é do que um discurso dentro de outro discurso. É um "discurso sobre o discurso" (BAKHTIN; VOLOCHINOV 2004, p. 144), com a singular restrição de este estar presente na situação comunicativa.

No gênero debate:

5. Marcos Castro[3] ((Representante da OAB)) ((Dirige-se a plateia)): Obrigado Luíza... Bom dia ((coloca-se de pé)) Eu me chamo Marcos... Nós somos realmente mesmo radicalmente contra a postura da professora. Porque nós pensamos assim... o caso... é tão corriqueira que:: acontece no dia-a-dia... mas tem um porém: nem todas as pessoas ++ ((olha para Rhanyer)) [(...)] nem todas as pessoas +++ têm a//o conhecimento que ela tem, então se torna até uma ironia, até um paradoxo com a professora de religiões afro cometer, cometer um// digamos assim um erro desse tão::... banal. Porque na prática ela... ela tá dizendo chamou ele de macaco... burro... e afirmou que que ele é um palhaço vestido de vigilante... mesmo que ela não tenha tido a intenção de:: de:: é:: de que ela chamasse racialmente no nosso imaginário macaco// na nossa cultura, sempre foi associado a figura negra... se você não quer chamar alguém de palhaço... você chama de palhaço...

[3] Os nomes dos participantes do debate são verdadeiros. Todos autorizaram o uso de seus nomes para este trabalho.

quer dizer que que ele faz palhaçada... chama-se de palhaço mesmo... não de macaco. ((5:00.7))

Marcos, o Eu da interação nas palavras de Buber (2009), por meio da palavra nós, cita o seu grupo e, ademais, que concorda com ele, reafirmando o posicionamento de que ele é contra a postura da professora. Depois de demarcar sua posição, ele afirma que nem todas as pessoas têm o conhecimento que a antropóloga tem, por conta de a sua formação permitir a ela já saber o significado consensual da palavra macaco e de sua conotação racista. Se a docente universitária quisesse chamar o vigilante de macaco com sentido de palhaço, o denominaria de palhaço, pois isso continua sendo, na opinião dele, um posicionamento racista.

Esse posicionamento será diferente de Wanessa França. Segundo a aluna:

13. Wanessa França ((Rep. da OAB)) ((se levanta)) ((Dirige-se a Grupo 1)): ((se levanta)) Bom dia:: é:: primeira// primeiramente vou fazer as palavras deles a minha pois eles mesmo// vocês mesmo admitiram que a professora uma antropóloga não poderia fazer tal acusação... então vocês mesmos reconhecem... como uma uma antropóloga que:: que que ah:: é:: estudou todo um período pra se formar e pra chegar e dizer num::: numa certa//numa certa// num certo nível e:: colocar tudo que ela mesmo aprendeu, tudo que ela, que ela possuiu pra ela, os seus conhecimentos e chegar a chamar alguém de macaco... e::... vocês podem me dizer o que, pra vocês, o que é macaco? ((com o dicionário na mão)) ((10:00.1))

A aluna (Eu), durante a sua fala, usa os referentes *deles*, *eles* e *vocês* ao se dirigir ao grupo 1, que se torna Isso, nas palavras de Buber (2009). Todos os três fazem referência aos debatedores que falaram antes, que faziam parte o Grupo 1, os quais afirmaram que o ato foi racista. Só que, ao contrário de Marcos, ela discorda por meio de dois argumentos: o primeiro, de que uma professora antropóloga não poderia chamar um vigilante de macaco com sentido racista, porque ela estudou muitos anos sobre o assunto e o segundo, com sua pergunta sobre o significado de macaco, supondo que o outro grupo não o sabe. Wanessa, por meio desses argumentos, tenta desqualificar o posicionamento do grupo oposto ao seu no debate por meio desses referentes, o que os caracteriza como Isso.

2.2 Argumento que cita uma prova concreta

Os argumentos que citam uma prova concreta são os pronunciados pelo Eu que são pautados, consoante Ribeiro (2008), em experiências vividas ou em fatos comprobatórios (reportagens, estatísticas, dados históricos etc.) que têm por fim (com)provar que um determinado argumento é irrefutável e verdadeiro.

Plantin (2008), em seus estudos acerca da argumentação, diz que:

> provar vem do latim *probare*, 'fazer uma tentativa, experimentar, verificar'. Esse valor etimológico também é encontrado em seus derivados *comprovar, provar, probatório, provante, provação;* todos eles, assim como prova, ratificam a experiência de uma prova concreta" (PLANTIN, 2008, p. 99) (Grifos do autor).

Assim, esse tipo de argumento é aquele que tem por objetivo citar uma prova em um determinado argumento, com o intuito de que "elimine a prova e a contestação, dificulte o questionamento, fundando assim uma crença justificada e um consenso legítimo" (PLATIN, 2008, p. 101). Essas provas são variadas: podem ser filosóficas, teológicas, matemáticas, científicas ou com base inclusive em experiências vividas válidas ao Isso argumentativo.

Agora analisemos um trecho do debate:

23. Renée Aires[2] ((Representante dos Estudantes de Ciências da Religião)) ((Dirige-se à plateia)): Quando ele chegou à delegacia... ele não tocou em nenhum momento que ela tinha feito um ato racista... ela tinha chamado ele de palhaço e então...e: depois, em uma entrevista feita a re// a emissora rede globo...ele falou que tava completamente ofendido... que não teria dormido... e como ele ele como alguém pode entrar em contradição... com suas palavras que ele falou pra lei que ela não tinha falado isso e chegar e falar pra publicamente que ela tinha ofendido... e principalmente que a emissora e todas as outras que tocaram muito muito a professora como a culpada... e se vocês não sabem esse caso teve oito vídeos e só um foi ao ar para todo mundo ver... e esse vídeo foi editado... como é que a gente pode acreditar, ainda por cima em um alu::no ele é:: ((13:26.8))

Na fala de Renée Aires (Eu), observamos que ela faz uso de três provas concretas ao se dirigir ao público (Isso): 1) a entrevista do vigilante feita pela emissora Rede Globo, 2) as emissoras que emitiram a sua opinião sobre o caso, culpando a professora e 3) o vídeo gravado pelo acadêmico.

A primeira prova concreta citada pela aluna faz referência a uma entrevista feita ao vigilante em um dos programas da emissora Rede Globo que foi exibida em rede nacional. Nela, o guarda relata o ocorrido:

> Ela veio por dentro da universidade e chegou até a mim. Me xingou, me chamou de 'macaco', idiota, disse que eu estava vestido de palhaço. [(...)] Psicologicamente eu estou muito afetado. Não consegui dormir. Há dois dias que eu só penso nisso, nunca tinha passado por isso (G1, 2012, p.2).

Contudo, no depoimento feito à polícia, a delegada disse:

> Ele (Rubens) afirmou que foi chamado de burro e de palhaço. Isto se enquadra em crime de injúria comum, nem injúria racial é. São vocês da imprensa e os estudantes que estão aqui que estão dizendo que ele foi chamado de macaco. Se ele acrescentar isso nós teremos que rever o processo (DIÁRIO ON LINE, 2012, p. 2).

A fala acima causa uma desconfiança nas palavras do guarda: ele não disse que a antropóloga o chamou de palhaço à polícia, ao passo que ele afirmou que ela o xingou de burro, palhaço e macaco à emissora Globo, de grande prestígio.

A segunda prova encontrada durante o turno da aluna são as emissoras de televisão que, no decorrer do caso, culparam a antropóloga ao colocar indiretamente a opinião de o suposto ato de racismo ter sido feito por uma docente universitária e uma doutora em religiões afro, com a prova de o vigilante ter sido chamado de macaco em um vídeo gravado. Isso comprova a inexistência de neutralidade nos discursos jornalístico, pois o signo ideológico "se apoia nas palavras" (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 38) que, por sua vez, constituem o discurso.

A terceira prova concreta faz menção ao vídeo do suposto caso, cujo diálogo foi posto na introdução do presente artigo. Todavia, conforme a aluna-personagem, houve oito vídeos gravados e apenas um apareceu de forma intensa na mídia, o qual foi editado. Essa assertiva foi afirmada com o fim de descaracterizar o acadêmico, mostrando ao público (Isso) que ele não tem caráter.

Essas três provas concretas foram necessárias para que a aluna demonstrasse o seu posicionamento sobre o suposto caso: a atitude da antropóloga não foi racista, já que a mídia a enfatizou como culpada, houve oito vídeos gravados, mas só um editado foi ao ar e o guarda se contradisse ao falar com a mídia e com a delegada envolvida no caso.

2.3 Argumento que cita uma autoridade:

Compreendemos por argumento de autoridade aquele que, durante a enunciação, cita algo ou alguém que é extremamente importante para sustentar seu posicionamento, de modo que não hajam contestações após o enunciado. Para Ribeiro (2008), "este tipo de argumento representa uma maneira abusiva de se impor" (RIBEIRO, 2008, p. 79). Exemplos desse tipo de argumento seriam os que citam a Bíblia, uma autoridade no assunto, como um linguista ou um filósofo, um dicionário, etc.

Quando se combinam as palavras "argumento" e "autoridade", destacam-se os trabalhos de Ducrot (2011). Segundo o autor, esse mecanismo argumentativo acontece quando há duas condições simultâneas: "1) indica-se que P (uma proposição) já foi, é atualmente, ou poderia ser objeto de uma asserção; 2) apresenta-se este fato como se valorizasse a proposição P, como se a reforçasse, como se lhe ajuntasse um peso particular" (DUCROT, 2011, p. 140).

Em resumo, consideramos por o argumento que cita uma autoridade todos os discursos que, durante a enunciação de um sujeito aluno-personagem Eu, destinados ao Isso, evocaram o nome de uma autoridade pessoal ou impessoal para sustentar tanto a sua argumentação quanto a sua opinião sobre o suposto caso de racismo no evento debate.

Analisemos, com base na definição de argumento que cita uma autoridade, um trecho do debate:

13. Wanessa França ((Rep. da OAB)) ((se levanta)) ((Dirige-se a Grupo 1)): Bom dia:: é:: [(...)] vou fazer as palavras deles a minha pois eles mesmo [(...)] admitiram que a professora uma antropóloga não poderia fazer tal acusação... [(...)] como uma uma antropóloga que:: que que ah:: é:: estudou todo um período pra se formar e pra chegar e dizer num::: [(...)] num certo nível e:: colocar tudo que ela mesmo aprendeu, tudo que [(...)] possuiu pra ela, os seus conhecimentos e chegar a chamar alguém de macaco... e::... vocês podem me dizer o que, pra vocês, o que é macaco? ((com o dicionário na mão)) ((10:00.1))

14. Marcos Castro ((Rep. da OAB)) ((Dirige-se a Grupo 2)):

Bom::... no contexto... a gente sabe que macaco no dicionário tem exatamente o seu o seu a sua denominação... só que:: isso não tá em questão... o que tá em questão é o é o imaginário das pessoas... é:: é o popular... é o que culturalmente na nossa sociedade... isso sim, não não não/ porque eu posso até ter a atitude né de chamar de palhaço... palhaço no dicionário... eu posso apostar... é que faz as pessoa se divertir, faz as pessoas rirem não a pessoa que tá ai fazendo seu trabalho de maneira competente ((10:36.2))

15. Wanessa França ((Rep. da OAB)) ((Dirige-se a Grupo 1)): Mas então já querem falar... em relação ao termo de macaquice... você o usou o termo macaquice... o que vocês entendem por macaquice? ((10:42.8))

16. Marcos Castro ((Rep. da OAB)) ((Dirige-se a Grupo 2)): Macaquice, normalmente é uma:: uma uma, como eu posso explicar? É:: seria uma palhaçada.

17. Wanessa França ((Rep. da OAB)) ((Dirige-se a Grupo 1)): Mas justamente... vocês mesmo admitem... aqui macaquice, no dicionário. "Algo ou efeito de macaquear" O que é macaquear? "Imitar, imitar de modo ridículo"... ou seja ela estaria ridicularizando o// No ato do:: do do porteiro ter feito aquilo foi literalmente uma macaquice, uma uma situação ridí::cula, porque:: ele poderia/ era uma situação necessária. O macaco é um primata. O que é primata? Uma pessoa que não tem menta/ opinião própria, que apenas obedece é:: ordens.

Ao argumentar, a aluna afirma que a professora e antropóloga jamais chamaria alguém de macaco com uma conotação racista por causa da formação acadêmica de doutorado que possui. A docente universitária estudou durante anos uma ciência que têm como objeto principal de estudo o homem e que, por isso, não permite tratar alguém de forma racista, julgar e usar termos com o intuito de ofender racialmente. Seu argumento, em síntese, é: quem possui título de antropólogo não pode ser alguém racista.

Na mesma fala, Wanessa França (Eu) pergunta a Marcos Castro (Isso) qual o significado do signo/palavra macaco com o dicionário em mãos, pois o aluno e seu grupo argumentaram muito em seus turnos anteriores que a antropóloga chamou o guarda de macaco com conotação racista. Sabendo disso, ela pensa que o grupo favorável à condenação da professora universitária saiba o significado desse signo usado no caso de suposto racismo, o qual foi presente em todas as falas anteriores desse grupo.

Friedman (2002), a propósito do termo *macaco*, informa de publicações nos Estados Unidos da América, desde os anos de 1788, que relacionam esse termo com negro. Seus relatos mostram provas de que o membro sexual e a cor da pele associavam o negro a um macaco, a um não humano. Além destas características, outras apareciam:

> a negritude já estava carregada de significado negativo, simbolizava sujeira e morte, enquanto brancura representava a pureza e a vida" e essas duas raças ocupavam posições diferentes, conforme a evolução das espécies, "os europeus brancos", estavam no topo e "os negros africanos na parte inferior, somente um ou dois elos acima do macaco" e mais "a testa, o queixo, o maxilar, dentes, massa muscular e até mesmo a maneira de andar pareciam mais com os do macaco do que com os de um europeu" (FRIEDMAN, 2002,p. 105)

O autor relata ainda que pesquisas científicas foram feitas com o intuito de provar que o africano é descendente direto do macaco – e tudo era comparado, desde o tamanho do clitóris nas mulheres negras, passando pelo olfato, pela audição, visão e potência sexual, com o intuito de diferenciar o africano do europeu e aproximar o primeiro a um macaco.

Desde o final do século XIX, tais comparações entre o africano e o macaco feitas pelo europeu serviram de argumentos racistas, que segregam pessoas negras para o anonimato e a invisibilidade, além de sustentar uma ciência não-africana denominada de eugenista, a qual tem por objetivo a "melhoria das raças humanas" (SANTOS, 1984, p. 30). Ela afirmava que as inferioridades eram genéticas e hereditárias. Essas assertivas, persistem até aos dias atuais, principalmente com a designação de chamar o negro de "macaco", "um dos xingamentos preferidos de branco contra negros" (SANTOS, 1984, p. 53).

A pesquisa de Friedman (2002) relata acerca do valor histórico e ideológico ao qual foi vinculada à palavra macaco. Esse termo foi vagarosamente adquirindo uma conotação racista e preconceituosa, com pesquisas não-negras[4] sobre os negros, até aos dias atuais, em que é uma ofensa racial chamar um negro de macaco. Tal valor, contudo, não está presente no dicionário, cujo significado se restringe "a um animal primata" ou "ato ou efeito de macaquear".

Depois, Marcos (Eu) afirma para Wanessa (Isso) que o termo macaco no dicionário tem a sua significação e que o que está em discussão no debate é a definição posta culturalmente no imaginário das pessoas. Para se valer disso, ele exemplifica o significado de palhaço, que "é que faz as pessoa se divertir, faz as pessoas rirem não a pessoa que tá ai fazendo seu trabalho de

[4] Compreendemos por pesquisas não-negras todas aquelas que analisa(ra)m o negro por um olhar eurocêntrico e preconceituoso. Segundo Van Dijk (2012), "a primeira metade do século XX presenciou a publicação de numerosos estudos 'científicos', 'provando' a superioridade dos homens brancos, o que proporcionou o incremento de políticas e práticas eugenistas em muitos países, e que culminou no Holoscauto" (Van Dijk, 2012, p. 12). Tais estudos seriam enquadrados no que denominamos de pesquisas não-negras.

maneira competente". Em suma, ele argumenta que o que está em questão é o conhecimento popular de *macaco* no contexto do ocorrido e não o conhecimento dicionarizado.

Na sequência, Wanessa (Isso) diz que Marcos (Eu) usou o termo macaquice e pergunta para o aluno o significado. Marcos dá a definição de macaquice para Wanessa e, logo em seguida, ela define macaquice, como "ato ou efeito de macaquear", e macaquear, "como ato de imitar de modo ridículo". Nas duas definições, ela lê o dicionário e o cita ,"aqui macaquice, no dicionário", o que nos sugere uma postura de autoridade, pois lê o significado das palavras na autoridade dicionário, pressupondo ter conhecimento da significação usado pela antropóloga, enquanto Marcos não. Com essa base, ela impõe saber o significado de macaco no contexto.

Observamos, com isso, que os grupos se posicionaram de forma diferente acerca da palavra/signo macaco: o grupo que disse que o suposto ato foi de racismo defendeu o uso de macaco como sinônimo de ato racista, ao passo o grupo que afirmou que o possível ato não foi racista, argumentou que a palavra foi enunciada como sinônimo de palhaço e de macaquice. Sobre isso, Bakhtin; Volochinov (2004) diz:

> Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. (BAKHTIN; ; VOLOCHINOV, 2004, p. 47)

O signo ideológico é, portanto, móvel e dinâmico. Nas falas de Marcos e Wanessa, "macaco" foi usado pela professora universitária com significados diferentes. Para o aluno, a docente universitária teve ciência de que a palavra foi falada com o fim de ofender racialmente devido à conotação popular atribuída a esse vocábulo. Para a aluna, a antropóloga teve ciência de que o termo não foi dito com o fim de fazer ofensa alguém, mas de obediência cega e de a situação ser uma palhaçada. Tais argumentos demonstram os valores contraditórios e dialógicos do signo, que se materializaram no desenvolvimento do evento debate, nas falas dos debatedores dos grupos favorável e contrário à condenação da docente.

3 Considerações Finais

Ao longo deste artigo, analisamos alguns argumentos encontrados no evento debate regrado de opinião, aplicado por meio de uma SD em uma turma de uma escola pública tecnológica, cujo objeto de discussão foi o caso de um caso de suposto racismo praticado por uma professora universitária contra um vigilante negro em uma Universidade da cidade de Belém/Pa.

Ao analisarmos, estabelecemos uma teoria dialógica para a argumentação, deslocando o centro de estudos dos argumentos da Linguística Textual ou da Pragmática, comumente usados, para o campo do diálogo, local onde as ideologias são confrontadas e materializadas na interação verbal.

O principal signo no evento debate é o de macaco. Dos quatros discursos que analisamos, três citaram o termo com dois sentidos diferentes: de ato racista e de palhaço.

Consideramos que o signo é, para Bakhtin; Volochinov (2004), ambivalente e dialético. Isso justifica o porquê de macaco ter sido usado com dois sentidos, que variaram de acordo com o posicionamento dos alunos- personagens. O possível sentido dado a *macaco* pela antropóloga no momento da enunciação foi um dos objetos de discussão de debate, sendo propagado pela mídia nacional e internacional durante a cobertura do suposto caso.

Outro tema de discussão foi o fato de ser uma doutora antropóloga que fez o suposto ato de racismo contra um segurança e não uma outra pessoa qualquer. Tal assertiva contribuiu na composição de argumentos favoráveis e contrários à condenação. Os primeiros afirmavam que a professora sabia, ao enunciar, que macaco popularmente tinha um significado racista e fez o ato com esse fim. Enquanto isso, os segundos diziam que a docente tem uma formação acadêmica e, por conta disso, nunca chamaria alguém de macaco com conotação racista.

Uma terceira discussão encontrada é o duelo entre o saber popular e o dicionarizado, que foi materializado por meio do dualismo de significados de macaco. O conhecimento popular afirma que este termo foi usado, no contexto do ocorrido, com uma significação racista e preconceituosa devido ao contexto histórico desta palavra. Entretanto, o conhecimento do verbete do dicionário afirma o contrário: macaco foi usado no sentido de macaquear, de fazer macaquice, de estar em uma situação ridícula. Esse duelo é vivenciado em muitas falas durante o desenvolvimento do debate, inclusive nos turnos de Marcos e Wanessa, expostos no presente artigo.

A ambivalência do signo nos demonstrou que o argumento é contraditório, pois ele não é incontestável e muito menos tem signos monovalentes. O único caso em que isso seria posto em xeque é quando usamos um argumento de autoridade, pelo fato de o enunciador tentar impor o

seu discurso por meio de algo ou alguém importante. Porém, o debate nos mostrou o contrário, já que os estudantes discordaram desses argumentos, por meio de outras enunciações.

O fato de que estudantes podem discordar ou concordar com os argumentos proferidos anteriormente nos revelou o quanto a argumentação é dialógica, já que os discursos são orientados na relação EU-TU ou EU-ISSO. No caso desta pesquisa e por se tratar de um debate assumido pelos interlocutores foi de uma atitude EU-ISSO, uma vez que se tratou de impor posições, ordenar e estruturar fatos para vencer, para estabelecer que argumentos são mais fortes e podem vencer o debate.

A relação entre a professora e o vigilante poderia, se analisado pela ótica do argumento do acadêmico envolvido no suposto caso que deu entrevista ao Diário On Line e gravou o vídeo, ser enquadrado na atitude EU-ISSO, tal como posto por Buber (2001). O ato da professora invadiu o seu ser e o controlou, mesmo que ela tenha o título acadêmico de Antropóloga e saiba, cientificamente, que *macaco* se usa popularmente para ofender racialmente um negro. Esse termo, então, rebaixou o *status* do vigilante de TU para ISSO na interação.

Pensamos que os argumentos que citam o outro, uma prova concreta e uma autoridade são fundamentais para o estudo da argumentação em ambiente escolar, seja por meio de um texto oral, escrito e/ou digital, e que devem ser ensinados em sala de aula, pois tais categorias qualificam os argumentos em nossas falas cheias de intencionalidades destinadas, em termos de Buber (2001), a ISSO.

Durante a transcrição do debate realizado foi visível o uso de poucos argumentos que citam uma autoridade em relação aos que mencionam provas concretas ou alguém presente no evento. Na maioria das vezes, tais autoridades faziam relação a uma instituição, a uma pessoa renomada ou a um livro conhecido. Dentre esses, colocamos e analisamos o momento em que Wanessa França trouxe um dicionário e tentou demonstrar, por meio desse livro, que o grupo 1 não sabia o sentido que estava sendo atribuído à palavra macaco no suposto caso de racismo.

Foi observado também que esses tipos de argumentos – que cita o outro presente no evento discursivo, uma prova concreta e uma autoridade – se inter-relacionaram no debate regrado de opinião. Na fala de Wanessa, por exemplo, é notável o uso do argumento de autoridade e que cita o outro, tendo em vista que ela cita a palavra vocês e, em seguida, traz a discussão do significado de macaco com o dicionário em mãos.

Acreditamos que o ensino do debate na escola cumpriu a função de municiar os alunos-participantes a terem um posicionamento crítico sobre o racismo, com enfoque no suposto caso de repercussão internacional, o qual reacendeu a discussão existente na sociedade brasileira sobre

esse polêmico tema presente no dia a dia de nosso país, além de servir de tema de discussão para o evento realizado.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2012

BAKHTIN, M. ; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução e Introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weimberg. São Paulo: Retrospectiva, 2009.

DIÁRIO ON LINE. **Alunos acusam da Uepa professora de racismo**. Disponível em: <http://www.diarioonline.com.br/noticia-219214-alunos-acusam-professora-da-uepa-de-racismo.html>. Acessado em: 15 set. 2012.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 2011.

FRIEDMAN, N. **Uma mente própria: a história cultural do pênis**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

G1. Professora do Pará que chamou vigilante de 'macaco' pede desculpas. Disponível em: http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/09/professora-do-para-que-chamou-vigilante-de-macaco-pede-desculpas.html. Acessado em: 28 out. 2012.

JORNAL HOJE. Polícia de Belém investiga professora suspeita de racismo contra segurança. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/09/policia-de-belem-investiga-professora-suspeita-de-racismo-contra-seguranca.html.> Acessado em: 17 out. 2012

PLATIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, R. M. *A* **construção da argumentação oral no contexto do ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

Van Dijk, T. A. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2012

SANTOS, J. R. **O que é racismo?** 18. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

O GÊNERO RESENHA E SUAS CARACTERÍSTICAS SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVAS: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS

Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFPB/Proling)

Introdução

Ao construir um texto falado ou escrito, independente do gênero que o realize, o locutor se utiliza de recursos linguísticos como estratégias semântico-argumentativas. Estas têm a finalidade de orientar o interlocutor para determinadas conclusões. A modalização, nesse sentido, é um fenômeno linguístico que funciona como uma maneira de o locutor deixar impressa a sua subjetividade no conteúdo proposicional, ao mesmo tempo em que age em função de seu interlocutor.

Com o foco nessas discussões, este artigo objetiva apresentar uma análise dos elementos modalizadores no gênero textual resenha acadêmica. O *corpus*, constituído de duas resenhas, foi coletado do *Jornal de Resenhas*, Discurso Editorial, número 10, novembro de 2010, ISSN 1984-6282.

Para iniciar as nossas discussões, faremos um breve excurso acerca da Teoria da Argumentação na Língua, fundamentando-nos em Ducrot e colaboradores (1987, 1988). Sequencialmente, a Teoria da Modalização será abordada tendo em vista os postulados de Castilho e Castilho (1993), Koch (2006), Cervoni (1989) e Nascimento (2009).

Como a resenha acadêmica é o objeto de estudo deste artigo, abriremos uma seção para as considerações sobre os gêneros discursivos. Para tanto, as pesquisas empreendidas por Foucault (2011), Bakhtin (2010a, 2010b) e Marcuschi (2008) servirão de embasamento teórico.

Nas seções finais faremos as análises do nosso objeto de estudo, bem como sistematizaremos algumas considerações concernentes às estratégias de argumentação utilizadas no gênero resenha acadêmica.

Ressaltamos que este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado, que está sendo desenvolvida no Proling/UFPB e encontra-se vinculada ao projeto “Estudos

Semântico-Argumentativos de Gêneros do Discurso: redação escolar e gêneros formulaicos (ESAGD)".

1. Argumentação: visão geral

A problemática da argumentação pode ser tratada tendo em vista, pelo menos, duas perspectivas: retórica e argumentação na língua. A primeira, trabalhada, entre outros autores, por Perelman (1999), vislumbra a argumentação como técnica de regular os raciocínios persuasivos para se chegar a um acordo sobre as teses apresentadas a um auditório. As técnicas discursivas podem gerar ou aumentar a adesão dos interlocutores, durante o processo de interação. Por outro lado, os atos de convencer e persuadir – preocupação maior do orador – concretizam-se quando da adesão dos interlocutores a certas teses, examinadas como aceitas, mediante o contato do orador com o auditório que pode ser definido "como *o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22 – grifo dos autores). Segundo esses mesmos autores (ibid., p. 18), "o conjunto daqueles aos quais desejamos dirigir-nos é muito variável", pode, inclusive, se tratar do próprio autor, numa deliberação íntima.

A segunda perspectiva de estudo sobre argumentação pressupõe a tese de que a argumentação está intrínseca à língua, visto que, ao apresentar um enunciado, o locutor possibilita conclusões possíveis para o mesmo, ou seja, a apresentação dos enunciados acontece de forma naturalmente argumentativa. Isso significa dizer que os elementos linguísticos (marcas argumentativas) presentes no enunciado possibilitam ao interlocutor, entre outras coisas, entrever o objetivo da interação. Logo, "a argumentação está naturalmente inscrita na língua". Essa tese, premissa básica da Teoria da Argumentação na Língua, é defendida por Ducrot e colaboradores.

Nesta pesquisa, embora tratarmos sobre argumentação, não tencionamos fazer uma discussão sobre a Nova Retórica de Chaïm Perelman, visto que nosso estudo está centrado na Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot e colaboradores.

1.2 O processo de construção da Teoria da Argumentação na Língua (TAL)

Anscombre e Ducrot (1994, p. 193) dizem que todo o percurso dos estudos da argumentação na língua tem como base o "compromiso estructuralista de no describir la lengua como um medio de dar informaciones sobre el mundo, sino como um medio de construir discursos.[1]

A seguir, a partir de um quadro resumitivo, respaldado nos estudos de Anscombre e Ducrot (1994), faremos um passeio pelas investigações sobre a argumentação na língua. Assim, observaremos a evolução de um estágio para outro e suas implicações linguísticas. Nesse quadro, apresentaremos, ainda, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) que será discutida sob os pressupostos teóricos de Negroni (2005).

TABELA 1 – Fases da Teoria da Argumentação na Língua (TAL)

DESCRITIVISMO RADICAL
Anscombre e Ducrot (1994, p. 199) defendem as seguintes teses: i) os encadeamentos argumentativos do discurso estão fundamentados nos fatos que os enunciados explicitam; ii) as estruturas linguísticas realizadas pelos enunciados – as frases – funcionam, antes de tudo, como descrição de fatos; iii) as informações explicitadas pelos enunciados, por um lado provêm do valor semântico das frases (valor informativo) e, por outro lado, provêm do emprego eventual a este valor de leis discursivas que se referem à veiculação da informação.
DESCRITIVISMO PRESSUPOSICIONAL
A argumentação acontece, tendo em vista a distinção posto/pressuposto e sua função no encadeamento dos enunciados, e não a partir de uma propriedade especificamente argumentativa inerente à semântica das frases. Ao selecionar um determinado fato, evidenciado pelo enunciado, o locutor direciona o interlocutor para a conclusão desejada.
A ARGUMENTAÇÃO COMO CONSTITUINTE DA LÍNGUA
Começa-se a revelar que os elementos linguísticos que determinam e introduzem a argumentação são os conectores e operadores argumentativos, ou seja, esses elementos introduzem valores argumentativos na língua. Ducrot e colaboradores identificam que, em todas as línguas, há elementos linguísticos responsáveis pela força argumentativa nos enunciados. Os estudiosos começam a observar que os sentidos dos enunciados são polifônicos, ou seja, em nossos eventos comunicativos há uma pluralidade de sujeitos presentes no próprio sentido do enunciado. Assim, pois, devemos distinguir tais sujeitos: o locutor enquanto tal (L), responsável pela ocorrência do enunciado; o sujeito empírico (SE), responsável pela produção do enunciado; os enunciadores (E), responsáveis pelos pontos de vista da enunciação.
A ARGUMENTATIVIDADE RADICAL

[1] o compromisso estruturalista de não descrever a língua como um meio de dar informações sobre o mundo, mas como um meio de construir discursos. (Tradução nossa)

A argumentação está inscrita na própria língua. A conclusão de um enunciado se explica na própria forma linguística e a significação da frase contém, em si mesma, sinalizações que permitem ao interlocutor entrever as conclusões veiculadas pelo enunciado. Nessa fase, os autores apresentam os estudos que ficaram conhecidos como a *Teoria dos Topoi*. Os *topoi* atualizam a força argumentativa do enunciado, pois, através da evocação de um princípio geral, "enunciado-conclusão", ativa-se a conclusão relativa ao enunciado proposto no momento da interação. Ao apresentar um enunciado, o locutor coloca em cena os *topoi* como argumento que justifica e garante a conclusão pretendida do discurso.
TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS
Abandona-se o conceito de topos e passa-se a adotar uma teoria semântica não referencialista que radicaliza as noções básicas pertinentes às investigações sobre a argumentação na língua até então. Afirma-se que a conclusão de um enunciado não está constituída pelas coisas nem pelos fatos nem pelas propriedades que ela denota tampouco por *topoi*. A noção de argumentação está relacionada a encadeamentos discursivos. Os sentidos são caracterizados em termos de argumentação, ou seja, conforme a inserção dos enunciados em encadeamentos discursivos (Cf. NEGRONI, 2005).

Por tudo que foi discutido, podemos constatar que cada fase seguinte empreende um ajuste da fase anterior, isto é, novas descobertas advindas de investigações contínuas são transitadas para a fase seguinte. Esse passo a passo teve o objetivo de aprimorar gradativamente as sistematizações até, finalmente, se chegar à conclusão de que "a língua é fundamentalmente argumentativa".

Essa tese recebe um acréscimo e, de acordo com a nova sistematização, tem-se a afirmação de que a argumentação não está inscrita somente na língua, mas também no uso que dela fazemos.

> Filio-me à tese de Anscombre-Ducrot – a língua é fundamentalmente argumentativa – à qual faço um adendo: o uso também é argumentativo. Dessa forma reescrevo a tese original dos referidos lingüistas – a língua e o seu uso são fundamentalmente argumentativos. (ESPÍNDOLA, 2004, p. 14-15)

Conforme a teoria de Ducrot, a língua é estudada somente em sua estrutura e, conforme a reestruturação efetivada por Espíndola, a língua deve ser estudada tendo em vista dois fenômenos síncronos: a estrutura e o uso.

2. A Teoria da Modalização – breves considerações

Os sentidos dos enunciados de um discurso são determinados pelas mais diversas estratégias argumentativas. Embora muitos estudos, a respeito da argumentação na língua, tenham sido empreendidos por Ducrot e colaboradores, parece que sempre se observou uma necessidade de se estudar algo mais que não está tratado na TAL. Falamos

aqui dos modalizadores discursivos – recursos linguísticos utilizados pelo locutor para orientar conclusões pretendidas.

Nascimento (2009, p. 37), diz que "a teoria da modalização se apresenta como uma teoria que explica como um locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos lingüísticos e, portanto, imprime um modo como esse discurso deve ser lido."

Logo, em nossos eventos comunicativos, toda vez que queremos expressar nossa subjetividade, utilizamo-nos de alguns recursos de ordem linguística com o objetivo de fazer o interlocutor entender as conclusões do texto apresentado. A modalização é, portanto, "uma estratégia argumentativa que se materializa linguisticamente" (NASCIMENTO, 2009, p. 38). Modalizar é, por assim dizer, argumentar, é deixar claro como quero que a informação seja processada.

Ressaltamos que alguns autores apontam uma diferença entre modalidade e modalização, porém Castilho e Castilho não distinguem modalidade de modalização. Para eles esses termos são considerados sinônimos. Nesse trabalho, também não faremos distinção entre tais termos, isto é, usaremos um pelo outro.

Segundo Castilho e Castilho, a modalização põe em movimento diversos recursos linguísticos:

> (1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em "trabalhei mui::to, mas muito MESmo";
> (2) os modos verbais;
> (3) os verbos auxiliares; como *dever, poder, querer* e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como *achar, crer acreditar* [...];
> (4) adjetivos, sós ou em expressões como "é possível", "é claro", "é desejável";
> (5) advérbios como *possivelmente, exatamente, obviamente* etc;
> (6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como "na verdade", "em realidade', "por certo" etc. (2002, p. 202).

Os elementos linguísticos que materializam a modalização, ou seja, os modalizadores são divididos, conforme Castilho e Castilho (2002) em três grupos:

- Modalização Epistêmica;
- Modalização Deôntica;
- Modalização Afetiva.

Nascimento (2005), em sua obra *Jogando com as vozes do outro*, retoma essa classificação e a sistematiza da seguinte forma:

TABELA 2 – Tipos de Modalização (NASCIMENTO, 2009, p. 47)

Modalização	Imprime no enunciado
Epistêmica	Considerações sobre o valor de verdade do seu conteúdo proposicional.
Deôntica	O conteúdo proposicional do enunciado deve ou precisa ocorrer.
Avaliativa	Uma avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, excetuando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deôntica.

De maneira mais explicitada, porém concisa, teceremos algumas considerações a respeito dos já mencionados tipos de modalização. Nessas considerações, seguimos a classificação sistematizada por Nascimento (2009).

Modalização epistêmica – acontece quando se expressa uma avaliação a respeito do valor e condições de verdade das proposições. Esse tipo de modalização pode ser dividido em três subclasses: a dos modalizadores asseverativos, dos quase-asseverativos e dos delimitadores.

- Os *asseverativos* são selecionados para apontar que o falante considera a proposição certa, verdadeira. Essa proposição apresentada pelo falante não deixa vestígios de dúvidas, seja ela uma afirmação ou uma negação. Dessa forma, ao se expressar, o falante revela forte adesão ao conteúdo proposicional. Da lista apresentada por Castilho e Castilho (2002, p. 206-207) citamos alguns afirmativos: *efetivamente, obviamente, absolutamente, verdadeiramente, indubitavelmente, claro, certo, lógico, pronto, sem dúvida* etc.

- Os *quase-asseverativos* são selecionados quando o falante considera o conteúdo quase certo ou como uma possibilidade que espera ser confirmada ou não. Ao selecioná-los, o falante não se responsabiliza pelo valor de verdade ou de falsidade do conteúdo proposicional. Decorre, então, querer expressar uma baixa adesão à proposição. Castilho e Castilho (op. cit., p. 207)) listam os seguintes modalizadores quase-asseverativos: *talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente*.

- Os *delimitadores*, por sua vez, são selecionados para estabelecer limites dentro dos quais é possível considerar o conteúdo proposicional. Assim, quando

> escolhidos, o falante propõe uma negociação entre os interlocutores com a intenção de manter o diálogo. Constata-se, portanto, que os delimitadores possuem uma força argumentativa que se sobressai em relação à força argumentativa dos asseverativos e dos quase-asseverativos. Na lista dos delimitadores destacados por Castilho e Castilho (ibidem) se identificam: *quase, um tipo de, uma espécie de, em geral, em princípio, fundamentalmente, basicamente, praticamente, do ponto de vista de + adj., geograficamente, biologicamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente.*

Modalização deôntica – ocorre quando o falante se expressa considerando a obrigatoriedade do conteúdo proposicional, ou seja, o conteúdo deve, precisa ocorrer. Dessa forma, o objetivo do falante é atuar fortemente sobre o interlocutor. Entre outros modalizadores deônticos que podem ser encontrados quando ocorre a modalização deôntica, destacamos os seguintes: *obrigatoriamente, necessariamente, etc.*

Modalização avaliativa – como citado anteriormente, ocorre quando o falante usa modalizadores para expressar uma "avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, excetuando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deôntica" (NASCIMENTO, 2009, p. 47).

Nos três tipos de modalização constata-se julgamento do falante em função do(s) interlocutor(es). Os julgamentos podem ser descritos da seguinte maneira: o deôntico – avalia a obrigatoriedade; o epistêmico – avalia a verdade; o avaliativo – são todos os julgamentos que não são deônticos tampouco epistêmicos. Podemos ressaltar também que a modalização é sempre dupla, posto que algo é argumentado tendo em vista um interlocutor.

Pelas reflexões feitas nesse embasamento teórico, como bem diz Koch (2006a, p. 65), "fica patente que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos".

3. Gênero discursivos: algumas considerações

A pluralidade de ações do ser humano, em qualquer âmbito social, encontra-se relacionada à linguagem. E, sendo a linguagem o sistema que media todas as ações, a

consciência sobre a sua importância e uso torna-se imprescindível. Este é fator determinante para a deflagração de mudanças interativas, através das quais o homem age e interage, modifica-se e modifica o outro, a sociedade, o mundo. O uso também promove a busca pela informação, pela construção e contínua reconstrução de saberes. Contudo, apresenta múltiplos aspectos, facetas e características que somente se determinam tendo em vista o(s) propósito(s) das ações pretendidas pelo homem. Para Bakhtin (2010a [1992], p. 261), "compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua".

Nesse mesmo contínuo de ideias, Bakhtin (op. cit.) diz que "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". Isso significa dizer que o gênero se refere a qualquer forma de enunciado, seja falado, seja escrito, seja literário, seja não-literário. Refere-se a textos em sua forma concreta, ou seja, textos materializados em eventos comunicativos recorrentes em qualquer esfera onde o homem desenvolve suas atividades.

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010a [1992], p. 261)

Vê-se, assim, que, em qualquer contexto de uso, os três elementos (conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional), apontados por Bakhtin, sempre aparecem intimamente ligados, indissociáveis, ou seja, ao proferir qualquer enunciado, em qualquer esfera social, selecionamos um determinado estilo, fazemos escolhas lexicais e arranjamos tudo isso em uma construção composicional. "Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (ibidem, p. 262 – grifos do autor).

Os gêneros são sempre vistos como ferramentas comunicativas que têm a função de realizar atividades formais ou informais de maneira eficaz. Nessa mesma linha se encontra o pensamento de Marcuschi (2008, p. 161) que aborda os gêneros como "atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos

de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia".

Na etnografia, na antropologia, na sociologia, na retórica e na linguística, a noção de gênero também está vinculada a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo – falado ou escrito. Nesse contexto, situam-se resenhas, piadas, editais, contos, horóscopos, e-mails, anúncios publicitários, artigos, cartas, diários, resumos, charges, pichações, listas de compras, lendas, histórias em quadrinho, logomarcas, bulas de remédios, receitas médicas, notas fiscais e tantos outros gêneros discursivos. Se pretendêssemos elencar uma classificação dos gêneros, não chegaríamos a um esgotamento, visto haver uma grande diversidade deles no meio social e, além disso, como práticas comunicativas, apresentam dinamicidade e mudanças em sua constituição. Logo, outros novos gêneros estão sempre surgindo. É o que pondera Bakhtim (2010b, p 121):

> O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. [...]. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a *unidade e a continuidade* desse desenvolvimento. (grifos do autor)

Verificamos, portanto, que os gêneros tornam-se novos, são reconstruídos, renascem continuamente; seus aspectos e formas sofrem mudanças e reformulações, conforme âmbito social de circulação e objetivos de uso. Impregnados de novas qualidades, novas molduras, ganham nova validade e peculiaridade semântica. Cabe observar que as fronteiras entre o novo e o velho continuam imbricadas e conservadas, pois, notadamente, percebe-se um vínculo na jacente do novo gênero. Sobre a diversidade dos gêneros, Bakhtin (2010a [1992], p. 262) faz a seguinte afirmação:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Porém, mesmo diante de tanta multiplicidade de gêneros, cada comunidade, cada indivíduo sabe usá-los de acordo com o contexto, com as finalidades e intenções em suas atividades sociais. Além de saber usá-los, cada indivíduo também sabe reconhecê-los no

momento de uma interação. Vejamos outra observação feita por Bakhtin (op. cit., p. 283) que ressalta a habilidade do homem em reconhecer o gênero em um evento de comunicação interativa:

> Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

A escolha de um gênero para a expressividade humana somente é determinada a partir do domínio social em que será empregado, pois cada situação, cada evento está envolvido de gêneros específicos, de linguagens específicas, de estilos individuais – o gênero pode ser o mesmo para algumas atividades e este mesmo pode ser moldado diversamente para outra situação. Não há como propor um protótipo rígido de modelo de gênero a ser repetido todas as vezes que precisamos escrever uma lenda, por exemplo. Isso significa dizer que não existe uma construção linguística a ser seguida para sistematizar uma conversação, uma publicidade, uma carta pessoal, uma lista de compras etc. O gênero tem as suas variações de acordo com o uso e com as funções para as quais está engajado e se presta ao querer dizer. Bakhtin (2010a [1992], p. 293) considera que "os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas".

Outro exemplo que pode ilustrar as nossas formulações é a resenha acadêmica – dependendo do objetivo, da densidade, pode ser construída sob os mais diferentes e complexos contornos. Ela pode ser elaborada não obedecendo a um padrão estável, estanque, pois o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional podem ser expressos sob várias configurações. "Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos [...]" (BAKHTIN, 2010a [1992], p. 263). Em um processo de interatividade, um determinado gênero pode ser modificado continuamente, porém isso não ocorre de forma aleatória, já que, como foi discutido, essa modificação está relativamente imbricada aos objetivos, à densidade, ao conteúdo, ao contexto de circulação etc.

4. Características semântico-argumentativas presentes no gênero resenha

Esta seção é constituída da descrição das estratégias de argumentação presentes em duas resenhas coletadas do *Jornal de Resenhas*, Discurso Editorial, número 10, novembro de 2010, ISSN 1984-6282. A primeira resenha, intitulada "Um clássico sobre Rousseau" foi escrita por Rolf Kuntz, professor livre-docente, no departamento de Filosofia da USP. Rolf Kuntz resenha a obra "Jean-Jackes Russeau e a ciência política de seu tempo" (Editora Barcarolla, 662 páginas), de autoria de Robert Derathé e tradução de Natalia Maruyama. A segunda resenha, por sua vez, intitulada "Sedição e patrimônio", foi escrita por Angelo Alves Carrara, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Angelo Alves Carrara resenha a obra "A fortuna dos inconfidentes" (Editora Globo, 320 páginas), de autoria de André Figueiredo Rodrigues.

Ressaltamos que o Jornal de Resenhas, que tem circulação mensal, é um projeto de uma equipe de professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tendo à frente o editor responsável Prof. Dr. Milton Meira do Nascimento. Muitos docentes das universidades públicas federais do Brasil Integram e participam das edições. A publicação conta com o apoio do Ministério da Educação (MEC), da imprensa oficial do Estado de São Paulo e do BNDES.

Como as resenhas são extensas, trazemos para este artigo apenas os excertos onde observamos ocorrência de modalização como estratégia argumentativa utilizada pelo resenhista.

O objetivo das análises é mostrar que a modalização revela, linguisticamente, a subjetividade no gênero resenha, funcionando, portanto, como marcas de argumentação. Assim, analisaremos, no gênero resenha acadêmica, a estrutura argumentativa que denuncia o ponto de vista do resenhador, tendo em vista um interlocutor (leitor) hábil em entender os efeitos de sentido inscritos no discurso. Estes efeitos de sentido, espera-se que sejam compreendidos pelo interlocutor.

4.1 Modalização Deôntica

Esse tipo de modalização, conforme abordado anteriormente, acontece quando o falante apresenta o discurso considerando a obrigatoriedade do conteúdo proposicional, ou seja, o conteúdo deve, precisa ocorrer. Dessa forma, o objetivo do falante é atuar fortemente sobre o interlocutor.

Exemplo 1

A exposição de Derathé transita pelos dois níveis, mostrando um Rousseau vivo, mas o percurso **exige** do leitor um esforço especial para distinguir a retórica moral e política da argumentação filosófica. (Um clássico sobre Rousseau)

Observa-se, nesse texto, a modalização do tipo deôntica, expressa através da seleção do verbo "exigir", recurso linguístico que imprime a obrigatoriedade do leitor em se empenhar para distinguir a retórica moral e política da argumentação filosófica. Assim, evidencia-se o ponto de vista do resenhista: o conteúdo proposicional deve ou precisa ocorrer.

4.2 Modalização Epistêmica

4.2.1 Asseverativa

Mas aponta um espaço importante, em sua obra, para as noções de lei natural e direito natural – não aquelas noções, **é claro**, descartadas no começo do Segundo Discurso. (Um clássico sobre Rousseau)

O uso do marcador linguístico-discursivo "é claro" imprime a conclusão de que a proposição apresentada pelo falante não deixa indício de dúvida de que as noções de que se fala se referem às noções de lei natural. Assim, o leitor deve desconsiderar as noções descartadas no começo do Segundo Discurso. O modalizador epistêmico asseverativo aponta para o fato de que o locutor apresenta uma proposição como indubitável, verdadeira.

Aqui o texto começa a mostrar **efetivamente** a que veio. (Sedição e patrimônio)

O recurso linguístico "efetivamente" é selecionado pelo resenhista para indicar a proposição como sendo certa, verdadeira. Assim, não há dúvidas de que o texto resenhado constitui-se em uma obra que merece ser lida, uma obra que tem muito a dizer sobre o destino dos bens confiscados aos sediciosos do movimento mineiro pela independência. Nota-se que o falante expressa forte adesão ao conteúdo proposicional.

4.2.2 Quase-asseverativa

Derathé **talvez** tenha enfatizado excessivamente o vínculo entre as teorias da origem divina do poder e as doutrinas absolutistas do tipo filmeriano, negligenciando, por exemplo, a

oposição de Filmer a teólogos defensores do ponto de vista igualitário, como o cardeal Bellarmino. (Um clássico sobre Rousseau)

O marcador linguístico discursivo "talvez", modalizador epistêmico quase-asseverativo, é utilizado para apontar que o falante considera o conteúdo quase certo ou como uma possibilidade que se espera ser confirmada ou não. Logo, o falante não se compromete com o valor de verdade ou de falsidade do conteúdo proposicional. Decorre, portanto, a impressão de uma baixa adesão ao conteúdo proposicional.

Ao afirmar um vínculo entre Rousseau e o jusnaturalismo, Derathé propõe uma interpretação **certamente** polêmica, mas, ao fazê-lo, chama a atenção para detalhes importantes e nem sempre valorizados da obra rousseauniana. (Um clássico sobre Rousseau)

Similar ao que se observa no texto anterior, neste texto o falante também procura não se responsabilizar pelo conteúdo de sua proposição, deixando, portanto, o interlocutor livre para fazer a sua própria análise, ou seja, a possiblilidade ou não de que a interpretação seja polêmica. Essa maneira de expressar baixa adesão ao conteúdo proposicional é enfocada pelo uso do modalizador "certamente".

Este **talvez** seja o maior desafio do livro de André Figueiredo Rodrigues. (Sedição e patrimônio)

Ao selecionar modalizadores epistêmicos quase-asseverativos, o locutor não se responsabiliza pelo valor de verdade ou de falsidade de sua proposição. Aqui, ao selecionar o recurso linguístico "talvez", o locutor sugere ao interlocutor uma negociação, no que diz respeito às conclusões propostas, ou seja, o interlocutor deve entender que o conteúdo é considerado como quase certo ou como uma possibilidade que pode ser confirmada.

4.2.3 Delimitadora

No discurso de Rousseau, a censura a certos autores, como Grócio, denunciados como inimigos da liberdade, **é quase sempre** mais enfática do que a crítica formulada por meio de argumentos – a instância relevante **do ponto de vista teórico**. (Um clássico sobre Rousseau)

Neste texto, observamos que o locutor responsável propõe uma negociação com o interlocutor, ao tempo em que delimita considerações em seu discurso. Para tanto,

seleciona as expressões “é quase” e “do ponto de vista teórico” que propõe ao interlocutor o entendimento de que a conclusão da proposição deve ser empreendida dentro dos limites propostos. Em ambos os usos, constatamos que os delimitadores possuem uma força argumentativa que orienta o interlocutor a considerar apenas o que está dentro dos limites das proposições discursivas do falante.

4.3 Modalização Avaliativa

> Lançado há sessenta anos, Jean-Jacques Rousseau e a Ciência Política de seu tempo, agora traduzido no Brasil, **continua indispensável** para os estudiosos do pensamento rousseauniano, e de modo geral para quem se interessa por filosofia política. (Um clássico sobre Rousseau)

Neste texto, o resenhista, apresenta um ponto de vista segundo o qual a obra resenhada é avaliada como uma leitura imprescindível a todos aqueles que estudam o pensamento rousseauniano. Esse ponto de vista foi utilizado para mostrar ao interlocutor a relevância da obra. Nota-se, portanto, que o autor da resenha já a inicia deixando claro para os leitores que se trata de uma obra que não pode faltar no acervo bibliográfico daqueles que se interessam por filosofia política.

> Ao traduzir este livro de Derathé, a professora Natalia Maruyama acrescenta a seus trabalhos sobre Rousseau e sobre o século 18 uma **excelente** contribuição. (Um clássico sobre Rousseau)

Neste texto, podemos afirmar que, ao fazer a seleção do recurso linguístico “excelente”, o resenhista procura orientar as conclusões para a proposição, ou seja, o interlocutor é orientado a concluir que o livro resenhado é uma obra excepcional, de grande importância e que a leitura do mesmo é imprescindível.

> Em suma, estamos diante de um texto **valiosíssimo** e **indispensável** sobre a prática social das instituições jurídicas no século XVIII. (Sedição e patrimônio)

Neste texto, o locutor usa “valiosíssimo” e “indispensável”, modalizadores avaliativos, para recomendar a leitura do livro de André Figueiredo Rodrigues. O subjetivismo do resenhista, nesse sentido, propõe aos interlocutores a aquisição de uma

obra que, segundo o seu ponto de vista, é significativa e primordial a todos os interessados em conhecer a prática social das instituições jurídicas no século XVIII.

Considerações finais

Em nossas atividades interativas, sempre que queremos expressar nossa subjetividade, utilizamo-nos de alguns recursos de ordem linguística com o objetivo de fazer o interlocutor entender as conclusões do texto apresentado.

No gênero resenha, uma ferramenta de interação verbal, o locutor resume, elogia, critica e avalia as mais diversas produções culturais ou acadêmicas. Neste estudo (recorte de uma pesquisa de doutorado, que está sendo desenvolvida no Proling/UFPB e encontra-se vinculada ao projeto *Estudos Semântico-Argumentativos de Gêneros do Discurso: redação escolar e gêneros formulaicos – ESAGD*) as análises revelaram que os resenhistas utilizam-se de diferentes elementos linguísticos para modalizar os discursos. Tais elementos acabam por denunciar o subjetivismo dos autores das resenhas acerca da obra resenhada.

A modalização presente no gênero resenha é, ainda, uma estratégia argumentativa utilizada em função do interlocutor, através da qual o locutor orienta determinadas conclusões a respeito da obra resenhada, ou seja, orienta discursivamente a forma como o texto objeto de resenha deve ser lido.

Referências

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a [1992].

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010b.

CARRARA, Angelo Alves. Sedição e patrimônio. In: **Jornal de resenhas**: discurso editorial. São Paulo, nov. 2010, nº 10, p. 22-23.

CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado**: níveis de análise lingüística. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. Vol. II

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.

_____. **Polifonia y argumentación**: Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidaddel Valle, 1988.

ESPÍNDOLA, Lucienne C. **A entrevista:** um olhar argumentativo. João Pessoa: EDUFPB, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

KUNTZ, Rolf. Um clássico sobre Rousseau. In: **Jornal de resenhas**: discurso editorial. São Paulo, nov. 2010, nº 10, p. 3.

_____. **Argumentação e linguagem.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro:** a polifonia – recurso modalizador – na notícia jornalística. João Pessoa: UFPB, 2005. (Tese de doutorado)

_____. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

NEGRONI, Maria Marta Garcia. **La teoria de la argumentación lingüística**: de la teoria dos topoi a la teoria de los bloques semânticos. 2005. Disponível em: http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/areas.asp?id_area=16 (Acesso em: 30-09-2012)

PACHECO, G. **Retórica e nova retórica**: a tradição grega e a teoria da argumentação de ChaïmPerelman.Disponível em:<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25334-25336-1-PB.pdf>. Acesso em 20 nov. 2012.

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico:** retórica e argumentação. Trad. de Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. 2ª ed. Lisboa: Asa Editores, 1999.

_____; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. Trad. de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AS ESTRATÉGIAS DA ANÁLISE DO DISCURSO PRESENTES NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DO SABÃO EM PÓ OMO

Safira Ravenne da Cunha Rêgo - UFPI

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as estratégias da Análise do Discurso presentes no *slogan* de anúncio publicitário do sabão em pó OMO, do ano de 2003, de forma a demonstrar que o seu sentido é construir ideologias e atrair o consumidor. As publicidades se apoiam em hábitos e pensamentos da sociedade para criar seu *marketing*, por isso a necessidade de se inserir os anúncios em um contexto e cenário definidos. A pesquisa realizada é de caráter bibliográfico, embasada, sobretudo, em fundamentações teóricas de Fiorin, Voese, Mussalim e Fairclough, analisando-se o *slogan* encontrado no site oficial da marca. A razão de se usar ideologias nos enunciados, como estratégia da Análise do Discurso, está na necessidade de se levar em conta a relação entre o dizer e o fazer. No caso do *slogan* em questão, o uso desse recurso se deve à promoção da ideologia da marca, de acordo com o estilo de vida do consumidor e das várias interpretações que este pode fazer da publicidade e da política. Os resultados desta pesquisa identificam, claramente, a alusão à ideologia política, inclusive modificando o sentido original da palavra.

Palavras-chave: Anúncios publicitários. Política. Interpretação. Ideologia. Sentido.

ABSTRACT: This study aims to analyze the strategies of discourse analysis in the present by advertising slogan of OMO washing powder, of 2003, in order to demonstrate that its meaning is to build ideologies and attract consumers. The ads rely on habits and thoughts of society to create your marketing, so the need to insert the ads in a defined context and setting. The research is bibliographical, based mainly on theoretical foundations of Fiorin, Voese, Mussalim and Fairclough, analyzing the slogan found on the official website of the brand. The reason for using the ideologies listed as a strategy of discourse analysis, is the need to take into account the relationship between saying and doing. In the case of the slogan in question, the use of this feature is due to the promotion of the ideology of the brand, according to the lifestyle of the consumer and the various interpretations that can do the advertising and politics. These results identify clearly the allusion to political ideology, including modifying the original sense of the word.

Keywords: Advertisements. Policy. Interpretation. Ideology. Sense

1. INTRODUÇÃO

A leitura reflexiva de um enunciado é considerada um ato de extrema importância, se levados em consideração aspectos como entendimento, compreensão, domínio da mensagem transmitida e análise. Na sua compreensão, estão envolvidas as ativações do conhecimento prévio, o conhecimento sobre a estrutura textual e as noções do conhecimento de mundo, numa contínua criação de sentidos. Alia-se a isso o contexto social, político e histórico e o cenário, como forma de tornar clara a formulação discursiva.

Ao trabalhar as relações de Ideologia, a área da Linguística denominada Análise do Discurso objetiva construir significações que não aparecem de imediato, mas através de informações implícitas que dizem respeito a uma série de condições sociais, culturais e históricas, e se sustentam na formação de ideologias. No caso dos anúncios publicitários, isso fica evidente nos *slogans*.

Essas relações podem até não aparecer lexicalmente, mas são produzidas durante a interação, por conhecimentos partilhados entre os participantes. As informações podem ser ditas, ou apenas sugeridas. Em anúncios publicitários, encontram-se nos valores da sociedade, nos ideais da empresa ou do produto divulgado, nas pretensões do anúncio e na própria interpretação que ele pode causar.

Os textos publicitários possuem muitas estratégias que remetem a valores e ideias. Pela redação e compreensão, consegue-se evidenciar as ideologias das marcas. O cliente é, portanto, persuadido não apenas pelo uso dos verbos no imperativo. Ele é atraído por ideologias com as quais simpatizam e pelas quais se sente atraído.

As marcas usam de artifícios emocionais ou que dizem respeito à moral e consciência dos consumidores; além disso, têm a possibilidade de jogar com os sentidos das palavras, de forma a assumir determinada postura, tentando, através de um contrato comunicativo, tornar sua posição, ou enunciado, visível aos receptores do discurso.

Com relação a *slogans,* que são pequenas mensagens utilizadas pela publicidade como uma identificação de fácil memorização, percebe-se, muitas vezes, o interesse em destacar os atributos e vantagens da empresa e suas ideologias, sempre visando a fácil memorização.

Na memória discursiva, o *slogan* reflete um conhecimento do público sobre o instrumento publicitário, bem como a associação que faz com a imagem, a estética e a sua própria legitimação.

E, como se identifica com a fácil memorização, o bom *slogan* é sempre direto, curto e expressa os ideais, a História e a ideologia da empresa ou marca divulgadas.

Trata-se de estratégias discursivas, em que as empresas intencionam conquistar a confiança do público para os produtos anunciados, criando uma relação familiar e, muitas vezes, quase íntima, aos olhos do consumidor. Como não podem ordenar, é aconselhável recorrer a aspectos próximos do consumidor, e apelar ao que o identifica.

Ele é seduzido, manipulado, convencido, e depois de tudo, passa a aceitar o produto como parte de sua vida, ou seus hábitos, graças à forma, o tom, como o discurso é proferido pelo enunciador. O tom é definido, por Maingueneau (2001), como sendo a voz que atesta o dito, aquilo que legitima a ação, através de indícios textuais de várias ordens e formas.

É oportuno, e necessário, então, considerar os processos sociais e as transformações culturais relacionadas à divulgação do anúncio, tomando a publicidade como um evento pós-moderno, e de forma a enfatizar a Análise do Discurso como uma reprodução da realidade, de forma crítica e reflexiva.

Em suma, pretende-se mostrar as influências desse gênero textual na sociedade e, consequentemente, no consumidor, considerando-se o apelo à ideologia e às interpretações que ela pode suscitar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que, na construção de enunciados, é necessário se conhecer e obedecer a certas regras do discurso. Essas regras, as leis do discurso, são normas que desempenham um papel importante na interpretação de enunciados, uma vez que, na busca de sentidos, não se investiga apenas o texto em sua estrutura interna, mas também todo o envolto social, o que lhe é externo e o que contribui para a produção efetiva dos sentidos. Logo, os vários sentidos e significados das palavras da língua não podem ser desconsiderados, principalmente, em se tratando de um meio tão público e comercializável, que é a publicidade.

Para MUSSALIM (2003), "A Análise do Discurso considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social, ela considera as condições em que este texto, por exemplo, foi produzido". Assim, além de informar sobre condições da sociedade e sua história, reflete a sua

ideologia, ou seja, traços importantes vinculados a determinados gêneros textuais que refletem suas características e peculiaridades.

A linguagem é para Bakhtin interação social, ou seja, é fundamentalmente dialógica. Dentro desta concepção, a palavra é sempre um ato de duas faces, sendo determinada tanto por quem fala como por quem a recebe. Toda palavra expressa o "um" em relação ao "outro". (BAKHTIN, *apud* GUIMARÃES, 1995). O sujeito enunciador tenta persuadir se utilizando de estratégias e, muitas vezes, recorre ao uso de ambientes e situações próximas do sujeito receptor, a fim de que este se identifique, mais fortemente, com o produto, ou marca.

É oportuno lembrar, ainda, que a publicidade é um poderoso discurso da pós-modernidade. Harvey (2000, p. 63-64) em sua obra *Condição pós-moderna*, faz o seguinte comentário acerca da relação entre televisão e consumismo:

> Apontar a potência dessa força na moldagem da cultura como modo total de vida não é, no entanto, cair num determinismo tecnológico simplista do tipo a televisão gerou o pós-modernismo. Porque a televisão é ela mesma um produto do capitalismo avançado e, como tal, tem de ser vista no contexto da promoção de uma cultura do consumismo. Isso dirige a nossa atenção para a produção de necessidades e desejos, para a mobilização do desejo e da fantasia, para a política da distração como parte do impulso para manter nos mercados de consumo uma demanda capaz de conservar a lucratividade da produção capitalista.

Sob esse ângulo consumista, a publicidade pode ser considerada um elemento dominante na construção de estilos de ser, de identificações, de representações identitárias, de formação de ideologias e de posicionamento.

Não apenas um aglomerado de palavras com o intuito de convencer pela organização de palavras em orações e frases, o discurso tenta convencer pelo sentido provocado, pelo significado que realmente se deseja transmitir. "O discurso sempre é ideológico, o que diz que ele traduz, na sua materialidade, como marcas, o conflito de diferentes projetos de socialidade." (VOESE, 2004, p. 55.)

Sobre os objetivos do texto publicitário, Rezende (2006) afirma que "O discurso publicitário funciona como uma via de mão-dupla. Pela análise das estratégias, em princípio, há a finalidade a venda dos produtos anunciados, mas também dissemina valores e ideais." Nesse caso, além do lucro imediato, pensa-se na imagem da empresa, vista por um sujeito coletivo

social, a qual poderá ser associada ao produto por muitos anos, inclusive definindo-o e o diferenciando dos demais.

Certas publicidades, de tão bem aceitas pelo público, de acordo com a ideia transmitida, chegam a fazer mais sucesso do que o próprio produto. Fairclough (2001) sobre essa produção de sentidos na publicidade, destaca o seguinte: as representações (função ideacional), as relações sociais (função interpessoal) e as identidades . As ideias, associadas ao meio social inseridas, tendem a produzir efeitos ligados à identidade tanto do fabricante da marca como do sujeito-receptor.

Nessa formação de ideologias, são examinadas as representações particulares ou recontextualizações da prática social de B. Bernstein (1986), que significam "o deslocamento, a apropriação, a relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos em um contexto institucional particular." Além disso, são verificadas "as relações entre autor(a) e leitor(a), como também entre as personagens encontradas nos textos e suas identidades sociais". (MAGALHÃES, 2000, p. 85).

Mussalim (2003) enfatiza que "a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, (...) a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa." O sabão OMO, em particular, utiliza-se da linguagem discursiva presente nos seus *slogans*, para persuadir o consumidor, utilizando-se, para isso, de marcas ideológicas.

Cabe, outrossim, falar em *lugares sociais,* ou associar a propaganda ao estilo de vida em que vivem os consumidores, ou ainda, fazer com que esses consumidores se sintam no estilo de vida mostrado pela propaganda. Os lugares sociais, segundo *Voese (2004, p. 37)* evidenciam-se quando

> Uma inferenciação se refere a uma esfera mais ampla do que o contexto imediato e que incide como determinação sobre a produção de sentidos, formulando novas questões, especialmente quando se sabe que os interlocutores, ao representarem papéis sociais, fazem-no ocupando determinados *lugares sociais.*

No contexto da Análise do Discurso, portanto, como ressalta o autor, será necessário "aceitar que o uso da língua, em determinado contexto, possibilita não apenas uma informação e um ato de fala, mas também a manifestação de um traço cultural da sociedade, isto é, uma valoração de condutas sociais".

Servindo como um elo entre o texto em si e o seu contexto social, o discurso reflete relações de poder, dominação, convencimento, persuasão, dentre outros, mesmo quando persiste a ideia, ou noção de exclusão dentro do gênero, como é o caso da exclusão digital observada nos meios eletrônicos, sobretudo.

Atualmente, a publicidade e a propaganda utilizam o *slogan* como forma de destacar os atributos, vantagens, entre outras características, para a complementação de uma mensagem aceita comercialmente. Na propaganda, ele é uma frase mnemônica, tem finalidade de manter-se na mente do consumidor sendo aproximada a certas características da sociedade ou do meio social: a personalidade, os hábitos, a identidade, os valores do produto e a ideologia da empresa.

Nesse sentido, a presença das questões ideológicas na publicidade remete à interpretação do consumidor, no que diz respeito às intenções da empresa, ao contexto social no qual a propaganda está inserida e ao poder do esquema persuasivo que ela provoca. Sobre essa questão, Chouliaraki e Fairclough, 1989, argumentam que "O poder é uma dimensão fundamental das práticas sociais nas relações interdiscursivas".

Ao utilizar de conceitos ideológicos em suas propagandas, as marcas carregam consigo um certo poder, uma influência muito forte e pouco percebida pelos consumidores mas que, na verdade, é o traço que as identifica. Bakhtin, ao definir língua, afirma que "constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da verbal social dos locutores." (BAKHTIN, 2006, p.132).

Isto é visto, e aceito, pela Análise do Discurso, uma vez que ao analisar-se um discurso, deve-se levar em conta que a língua promove interação com o social, sofrendo mudanças de acordo com a interação que é promovida. Assim, segue a análise do *slogan* do Sabão em Pó Omo, referente ao ano de 2003, com base em suas relações ideológicas e interpretativas.

3. ANÁLISE DO *CORPUS:*

OMO: Porque se sujar faz bem

Anúncio publicitário do ano 2003. Fonte: WWW.omo.

OMO é uma das marcas da multinacional Unilever, sua antiga concorrente. É o mais vendido no Brasil e possui muitas variações. Anúncios do sabão em pó Omo datam do final da década de 50 e deixam clara a preocupação de se firmar a marca como única diante da preferência dos consumidores.

Em "Porque se sujar faz bem", *slogan* do ano de 2003, subentende-se que a ação de crianças ao brincar e se sujar colabora tanto para o seu desenvolvimento físico e psíquico como para os lucros da empresa, já que cada roupa suja corresponde a um uso do produto.

Sujar-se faz bem porque desperta a criatividade das crianças, sem a preocupação de se estar sempre limpo e arrumado. Nesse sentido, entende-se que a marca apoia o lado lúdico e imaginativo da infância, de forma que, em suas publicidades, costuma dar dicas de brincadeiras às crianças, tais como empinar pipa, pular amarelinha, dentre outras.

A imagem da pessoa caída num ambiente de sujeira, como aparece na figura, faz uma referência ao lado exótico propiciado pelo brincar. Ou seja, apesar de não ser aparentemente limpo e agradável, aquele ambiente é bom, prazeroso e divertido. E a pessoa que enuncia demonstra gostar daquilo, ao afirmar com tanta pertinência que se sujar faz bem. Percebe-se, nesse sentido, o uso dos efeitos do "ato da linguagem" que, para Charaudeau apud Mari, Machado & Mello, combinam o dizer e o fazer:

> O fazer é o lugar da instância situacional que se autodefine pelo espaço que ocupam os responsáveis deste ato. O dizer é o lugar da instância discursiva que se autodefine como uma encenação da qual participam seres de palavra. Esta dupla realidade do dizer e do fazer nos leva a considerar que o ato de linguagem é uma totalidade que se compõe de um circuito externo (fazer) e de um circuito interno (dizer), indissociáveis um do outro.

Num discurso, o lugar e o espaço são componentes essenciais à produção do sentido, os quais definem o fazer e o falar, numa enunciação discursiva. No entanto, é preciso distinguir o dizer e o fazer, e compreender o verdadeiro sentido de uma palavra e os sentidos que ela pode adquirir, dependendo do contexto, e da intenção que se pretende transmitir.

O ato de se sujar, como é convencionalmente compreendido, refere-se àquilo que é errado, subversivo, ilícito. Na política, o sujo é de imediato ligado à corrupção, a casos de desvios de verba, de recursos públicos, à compra de votos, entre outros.

A Lei da Ficha Limpa, sancionada no ano de 2010 e posta em vigor a partir das eleições de 2012, após a mobilização de milhões de brasileiros, prevê a ocupação de cargos públicos somente por candidatos que não tenham cometido nenhum ato infracionário perante a lei eleitoral, ou seja, por candidatos limpos.

Tratando-se de uma conquista histórica da sociedade brasileira, a Lei da Ficha Limpa representa uma grande revolução em busca dos direitos do cidadão, principalmente no que se refere a construir um país limpo, ético e transparente

Esse conceito se tornou mais presente depois de escândalos na política, tais como o caso do “Mensalão”, um esquema de compra de votos de parlamentares, que indignou a população brasileira diante de tanta “sujeira” e desonestidade no exercício da profissão pública.

Referindo-se, popularmente, a uma “mesada” paga aos deputados para votarem a favor de projetos do interesse do Poder Executivo, o “Mensalão” compreende os crimes de formação de quadrilha, peculato, lavagem de dinheiro, corrupção ativa, gestão fraudulenta e evasão de divisas.

De valor indubitavelmente negativo, esse acontecimento político traz a noção de sujeira como um impacto negativo e, de fato, como na maioria das vezes é considerada essa ideia. O Mensalão evidencia uma realidade ideológica e política universal: a de descrédito e descaso com o povo.

Como uma “falsa consciência”, conforme Fiorin (1995), a ideologia oculta a essência da ordem social, invertendo a realidade. Assim, a política, feita por seres que buscam convencer outros através de discursos e ações, é normalmente associada a imoralidade, mentira e sujeira.

Entretanto, analisando-se o *corpus,* o se sujar é visto como algo positivo, construtivo. Aqui, prima-se pelo lado lúdico da criança, pela sua liberdade de expressão corporal e mental. Aliás, há um forte apelo ao lado familiar, uma vez que quem mais usa o sabão é a mulher, ou dona de casa ou empregada doméstica e, consequentemente, é quem se responsabiliza pela lavagem da roupa dos filhos, ou das crianças.

Ao invés de se revoltar com tantas roupas sujas, por conta da referência de que se sujar é algo bom, ela passa a pensar no lado do desenvolvimento da criança, no fato de que se esta se suja tanto é porque tem saúde, não está debilitada e nem cansada.

Brincando, a criança interage com outros grupos e ambientes, conhece novos objetos, compartilha novas sensações. Quando exercita seu lado lúdico, a criança cria situações imaginárias em que se comporta como se estivesse agindo no mundo dos adultos. Enquanto brinca, são ampliados seus conhecimentos sobre o mundo, uma vez que ela pode “fazer de conta” e se colocar no lugar do adulto, em diversas situações.

Nota-se a presença de um instrumento extremamente poderoso de persuasão na construção desse *slogan*, no sentido de que os recursos linguísticos e discursivos fazem referência à família, à criação das crianças, à liberdade e ao novo sentido que o verbo passa a exercer, diante do contexto.

Pode-se falar, assim, nas “estratégias de manipulação”, como menciona Voese (2004), no sentido de que se objetiva, através de determinadas marcas discursivas nele presentes, instalar “um ideal de sociedade”.

O posicionamento defendido pela empresa, no referido anúncio, restringe a preocupação às crianças, no sentido de que sujar-se é natural, ensina, cria experiências e colabora no seu desenvolvimento físico e mental, atos explicitamente associados a brincadeiras, aventuras, natureza e imaginação.

O Sabão OMO é diferente, porque brinca com as palavras, na sua publicidade, modifica o seu sentido e possibilita que um ato, antes considerado errôneo e desconstrutivo, diante de ideologias politicamente embasadas, passe a exercer um novo papel: correto e construtivo, principalmente no que se refere ao dia-a-dia das crianças e ao seu próprio desenvolvimento.

Trata-se do processo de ressemantização, em que um verbo adquire um novo sentido. E, uma vez que os seres humanos compartilham de recursos, signos e meios linguísticos comuns para dialogar e se comunicar, entende-se que eles consigam se interpretar e compreender, facilmente, entre si.

No caso, ao se mudar o sentido de uma palavra, em um certo enunciado, seja por razões ideológicas, históricas ou sociais, os sujeitos conhecedores da língua em questão são capazes de assimilar essa mudança, por estarem inseridos dentro desse contexto. Cabe à Análise do Discurso o estudo dessas interpretações, conforme salientam Generali, Bezerra & Corrêa (2010, p. 4):

> A Análise do Discurso explica esta relatividade do sentido por meio das determinações concretizadas na ideologia. Para esta vertente, não há sentido exclusivamente atado ao texto, ou à palavra propriamente. Para a AD, quem promove o sentido ao que é dito ou escrito é a ideologia e seus sujeitos interpelados: seja ele locutor ou interlocutor, autor ou leitor.

Aprender pode ser divertido, pode ser feito sem obrigação, e por meio de ações prazerosas e lúdicas, mesmo que, para isso, não se precise estar sempre limpo, arrumado, ou convencionalmente organizado. Fugir a certos "padrões" sociais, nesse caso, faz bem, é positivo.

Sujar-se, distorcendo do conceito que é ideologicamente tido como algo ruim, no anúncio publicitário em questão, assume um valor positivo, e isso só não chocou o público-consumidor porque este, inserido no mesmo contexto do enunciador do discurso, conseguiu compreender o novo sentido assumido pelo verbo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expor ideologias e concepções de vida é importante para a compreensão dos sentidos de um texto, e cabe ao leitor buscar retirar do texto e do contexto informações pertinentes à sua compreensão, levando em conta, é claro, o gênero em que este texto está veiculado.

Com relação aos *slogans* de anúncios publicitários, é inegável que esses conceitos instigam a imaginação e os sentidos do consumidor, uma vez que este se sente atraído pelo seu inconsciente e passa a adquirir um produto, muitas vezes pela mensagem que ela transmite.

Mas, para se compreender os sentidos e intenções do discurso, deve-se, primeiramente, conhecer o contexto, os hábitos e as expressões linguísticas utilizadas, bem como as ideologias nele contidas e a realidade do grupo a quem ele é destinado, pois, como já dizia Koch (1992), "a linguagem em sua essência é argumentativa, até mesmo o slogan, que não possui apenas uma informação ou um dado sobre a empresa, mas intente, com o uso de estratégias e marcas discursivas, convencer quem a lê a comprar, e a fazer uso constante".

Há, outrossim, um direcionamento do discurso, ou seja, uma camada social específica a quem se destina o enunciado, produzido e inserido na sociedade, buscando se aproximar e obter identificação com um determinado grupo, os usuários do produto.

Sendo de praxe desse gênero textual, os *slogans,* trabalhar o conceito sócio-histórico no qual foi produzido, é possível, com seu estudo, verificar, entre outros, a visão de mundo que estas marcas imprimem, assim como depreender de que memória discursiva a empresa participa, desejando ainda ver se essa visão de mundo e se essa memória discursiva vai incorrer em algum tipo de preconceito.

Há, portanto, discurso, ideologias e estratégias em todos os tipos e formas de textos, não apenas nos *slogans*, o que se faz necessário é que o leitor, ou consumidor, interprete, de forma crítica e com base em sua memória discursiva, a informação transmitida, e os objetivos e finalidades existentes por trás destas.

A Análise do Discurso, com suas fases e etapas, trabalha com diversos recursos e conceitos, baseada em correntes e estudos. O fato é que, com as estratégias da AD, um anúncio, ou *slogan,* com o apelo a uma corrente ideológica, torna a publicidade bem mais sugestiva e, por isso mesmo, mais convincente.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995, 7ª ed.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique**. Londres; Bristol: Taylor & Francis, 1996.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística.** São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power. Londres**; Nova York: Longman, 1989.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1995.

GENERALI, S. C., BEZERRA, A. P. e CORRÊA, L. P. **Falcão: ressemantização, sedimentação e significação da lexia no vocabulário do tráfico**. São Cristóvão: Scientia Plena, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem.** Campinas: Pontes, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Trad. Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

KOCH. I. **A interação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MAGALHÃES, Izabel. **Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso**. *D.E.L.T.A,* p. 181-205, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos da comunicação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001

MARI, Hugo, MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato de. **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

REZENDE, Graciele Silva. **Estratégias discursivas em publicidades brasileiras de cerveja.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2006.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2004.

CARTAS DO LEITOR EM REVISTAS FEMININAS: TRANSFORMAÇÃO DAS IDENTIDADES E MUDANÇAS SOCIOCULTURAIS

Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (UFRN/CAPES)

Introdução

As revistas femininas tem se tornado um excelente objeto de estudos acadêmicos, especialmente no Brasil, quando inúmeros pesquisadores decidiram analisar as diferenças de gênero (*gender*) e suas implicações na modernidade tardia. Buitoni (2009, p. 15) afirma que "ela foi instrumento de democratização da moda, trouxe informações sobre sexo, contribuiu para revolução sexual". Também encontramos nesta mídia discussões sobre gravidez de adolescentes, a roupa mais cara e a fome na África; a fala inconsequente de uma participante de *reality show* e a reportagem sobre sustentabilidade, ou seja, "paradoxos, contradições e ambiguidades fazem a revista feminina".

Nessa instância, o artigo em pauta tem por objetivo analisar os discursos nas cartas do leitor veiculadas em três revistas femininas: *Claudia*, *Nova* e *Boa Forma*. A partir destes discursos investigaremos as principais mudanças socioculturais e suas contribuições no processo de transformação das identidades das mulheres leitoras. Para isto, nos embasaremos teoricamente na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), com ênfase na Sociologia para a Mudança Social (Bajoit, 2008; Pedrosa, 2012). Metodologicamente, o trabalho contempla o paradigma qualitativo-interpretativista. O *corpus* constitui-se de três cartas do leitor, uma de cada revista.

As cartas do leitor constituem um arquétipo para realizar pesquisas em ASCD, visto que, a partir delas, percebemos os processos históricos, ideológicos e hegemônicos que condicionaram as principais mudanças socioculturais da emancipação feminina.

1 Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso: breves concepções teóricas

A Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) é uma teoria que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenada pela professora Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa. O desenvolvimento desta teoria está interligado ao GETED – Grupo de Estudos do Texto e do Discurso – abarcando projetos de pesquisa de iniciação científica e pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.

A ASCD configura-se como uma contribuição nacional para a Análise Crítica do Discurso, corrente teórica que vem sendo desenvolvida no Brasil há mais de três décadas. A ACD é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda, principalmente, o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.

Pedrosa (2012) afirma que a ASCD está fundamentada, principalmente, em áreas da Linguística para atender a demanda da materialidade linguística; recorre à Gramática Visual, para suprir a multimodalidade do texto, e, recorre ainda, à Sociologia, à Comunicação e aos Estudos Culturais, tudo para analisar as mudanças sociais e culturais atreladas a um determinado contexto. A autora acrescenta ainda que por tratar-se de uma perspectiva transdisciplinar, novos campos do saber poderão ser inseridos. Esse trabalho tem como foco a Sociologia para a Mudança Social.

2 A transformação da identidade e suas implicações

O homem é um ser social, portanto, a construção de sua identidade pessoal é necessariamente relacionada com a sua vida em sociedade, que envolve crenças, normas, valores, imagens e representações em sua relação com diferentes grupos (e/ou comunidades) de identificação e/ou pertencimento.

A discussão envolvendo identidade e subjetividade tornou-se significativa nos últimos anos, devido, em especial, à fragmentação do indivíduo moderno, não mais percebido como uma unidade. Assim, a identidade, entendida como um conjunto de características próprias de um sujeito, passa a sofrer forte abalo em suas bases: tornando-se o sujeito problemático, a identidade deixa de ser um elemento fixo e estável.

Segundo Woodward (2000), os termos “identidade” e “subjetividade” são, às vezes, utilizados de forma intercambiável, existindo na verdade, uma considerável

sobreposição entre os dois. “Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu, envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições.

2.1 Que sujeito eu sou?

Cotidianamente, deparamo-nos com a incerteza da nossa identidade e nos questionamos: que sujeito eu sou? Quem eu gostaria de ser? Essas indagações ocorrem porque o sujeito assume identidades diferentes em diversos momentos, as quais não são unificadas em torno de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Levando em consideração as identidades femininas, podemos inferir que, em um dado momento, uma determinada mulher pode ser brasileira, casada, mãe, professora, dona de casa, dentre tantas outras identidades que os indivíduos assumem concomitantemente na sociedade pós-moderna. Em outra instância, essa mesma mulher pode continuar a ser brasileira, mãe, porém divorciada, microempresária, cronista, avó e desenvolver atividades que julgava desinteressantes. Dessa forma, podemos afirmar que, conforme Bauman (2005), somos sobrecarregados de identidades.

Contudo, nem sempre foi assim, pois, segundo Hall (2006), existem três concepções que retratam a realidade do sujeito em diversos momentos da nossa história: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo era visto como pronto, fechado e acabado; um indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado das capacidades de razão. Ele nascia e se desenvolvia permanecendo essencialmente o mesmo. Essa concepção era considerada muito individualista. Já o sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno. Essa concepção retrata um momento em que o sujeito não se constitui por si só, individualizado, e, sim, por meio do convívio e da relação com as outras pessoas. Dessa

forma, o “eu” se desenvolve na troca de experiências e na diversidade de identidades no mundo ao redor. Por fim, o sujeito pós-moderno surge a partir de transformações sociais, políticas e econômicas. “O sujeito, antes dotado de uma identidade unificada e estável, se torna fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

A respeito dessas transformações que ocorrem na construção da identidade, Marx professa ideias que conceituam a modernidade tardia, a saber:

> É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar (MARX, 1973 *apud* HALL, 2006, p. 14).

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, mediante processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Há sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. Algumas identidades são de nossa própria escolha, mas outras são infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta.

Os conteúdos culturais da mídia e suas mensagens, produzidas sob a forma de espetáculo, consolidaram-se como um sistema capitalista e influenciaram o modo como as pessoas pensam e se comportam. Muitas mulheres deixam-se influenciar pelas doutrinas das revistas femininas. Imaginam-se modernas, belas e autoconfiantes. Em seu cotidiano, aplicam os conhecimentos adquiridos por essa leitura, formando, assim, suas identidades.

A identidade surge de uma falta de inteireza, que é “preenchida” a partir de nosso exterior pelas formas através das quais imaginamos sermos vistos por outros (HALL, 2006). É justamente devido a essa preocupação com a forma como são vistas que as mulheres almejam o padrão estereotipado pela sociedade. Atender a critérios como estar em boa forma física, vestir-se com roupas da moda, ter alguns dotes culinários, além de conhecer técnicas que inovam o sexo e a educação dos filhos constituem alguns dos motivos que talvez expliquem a apreciação dessa literatura. Ser mulher, para as revistas femininas, é ser, antes de tudo, consumidora, seja de produtos, seja de modos de vida apresentados como ideais.

Para Giddens (2005), o conceito de identidade na Sociologia é multifacetado e pode ser abordado de inúmeras formas. De modo geral, a identidade se relaciona ao conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas.

De acordo com Giddens (2005), há dois tipos de identidades frequentemente mencionados: a identidade social e a autoidentidade (ou identidade pessoal). A identidade social refere-se a características que são atribuídas a um indivíduo pelos outros. Elas podem ser vistas como marcadores que indicam quem, em um sentido básico, essa pessoa *é*. Ao mesmo tempo, esses marcadores posicionam essa pessoa em relação a outros indivíduos que compartilham os mesmos atributos. As identidades sociais, portanto, envolvem uma dimensão coletiva. Elas marcam as formas pelas quais os indivíduos são "o mesmo" que os outros. A autoidentidade, em contrapartida, nos separa como indivíduos distintos. Ela se refere ao processo de autodesenvolvimento por meio do qual formulamos um sentido único de nós mesmos e de nossa relação com o mundo à nossa volta. O processo de interação entre o eu e a sociedade ajuda a ligar os mundos pessoal e público de um indivíduo.

Recorrendo mais uma vez a Bauman (2005, p. 60), apontamos que "uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria uma incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo".

Na visão de Medeiros (2009), a identidade significa um conjunto de critérios de definição de um indivíduo e um sentimento interno composto de diferentes sensações, tais como sentimentos de unidade, de coerência, de pertencimento, de valor, de autonomia e de confiança. Esses diferentes ingredientes afetivos e cognitivos representam os processos internos através dos quais o psiquismo organiza todas as informações que ele recebe em um todo coerente. São essas as informações que constituem o saber universal do sujeito.

Todavia, esses sentimentos de identidade nem sempre se manifestam de forma coerente e pacífica, mas, ao contrário, evoluem frequentemente em meio às tensões, aos conflitos e aos compromissos. Esse conceito de si próprio, que significa a maneira pela qual nós mesmos nos definimos, não é uma noção estática, pois está em constante evolução em função da idade e das experiências vividas.

3 Mudanças sociais e culturais nas cartas do leitor

Desde a tradução da obra *Discourse and social change* (FAIRCLOUGH, 1992 – *Discurso e mudança social*, 2008), várias pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil com essa temática, em especial, sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso.

Bajoit (2008, p.17), ao considerar a questão das mudanças sociais, inseridas no contexto da Sociologia, sustenta que essa ciência nasce com a modernidade e se desenvolve depois da Revolução Industrial. Acrescenta, ainda, que os movimentos sociais se formam a partir de orientações da história e, portanto, dos modelos culturais vigentes.

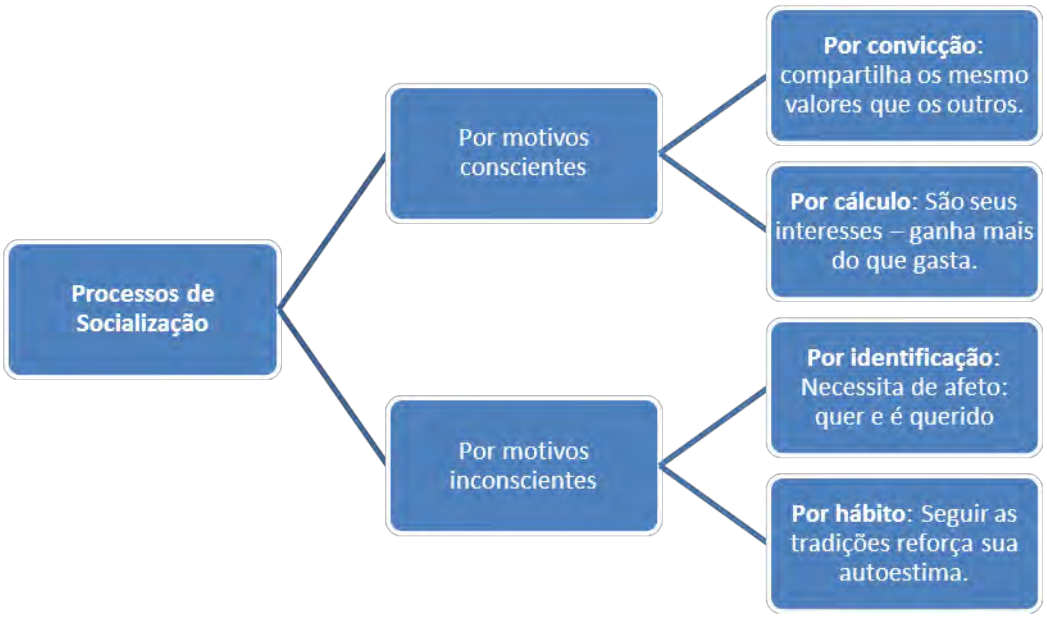
Não restam dúvidas de que a Revolução Industrial trouxe com ela transformações tecnológicas, econômicas e políticas e que seus efeitos sobre as formas de convivência social propiciaram a instauração de um novo modelo cultural, o qual, por sua vez, condicionou a transformação do sujeito. A família, a escola, a igreja, a televisão, o clube de futebol, a vocação, o matrimônio, a empresa em que trabalha, a maternidade ou paternidade são alguns dos campos de relações de que cada indivíduo participa em sua vida social. Bajoit (2008, p. 87, tradução nossa) reafirma essa transformação do sujeito quando diz:

> Reconhecer que o ser humano está orientado em suas condutas, ao menos em parte, pela intervenção de sua consciência – por uma capacidade reflexiva que lhe permite analisar e interpretar o mundo e conduzir-se como sujeito – significa introduzir ao mesmo tempo a questão do sentido. Este lugar tão importante do sentido da vida social dos seres humanos permite compreender porque recorrem constantemente a referências culturais para justificar sua conduta ante a si mesmo e ante os demais.

Ainda nas palavras de Bajoit, entendemos que a vida social põe em relação múltiplas categorias sociais diferentes: grupos de idade, sexo, região, raças, religiões, línguas, interesses, entre outras. Essas categorias têm interesses, projetos, visões de mundo e convicções diferentes e, em parte, incompatíveis. “Para que todos os grupos possam coexistir em paz é necessário que cada um deles aceite renunciar a uma parte de seus interesses para ceder lugar aos outros” (BAJOIT, 2008, p. 38-39).

Um dos processos mais eficazes da socialização consiste na identificação do indivíduo com outra pessoa, com a qual ele é suscetível de estabelecer uma relação de empatia: a identificação com o pai, a mãe, um amigo, um professor, um chefe carismático, um líder, um ídolo, dentre outros, conforme a figura elaborada por Bajoit (2008, p. 139) e reproduzida abaixo.

Figura 2 – Os processos de socialização



Fonte: BAJOIT, 2008.

No parecer de Fairclough (2008, p. 127), a ocorrência de mudança envolve não só adaptar convenções já existentes mas também formas de transgressão, o cruzar de fronteiras que tem a ver com a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou mesmo a sua exploração. Isso ocorre porque as pessoas apresentam a capacidade de agir ou de atuar de modos inesperados (FAIRCLOUGH, 2006).

É relevante destacar que os discursos não são fixos; estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanhando as alterações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana. Os sentidos dos discursos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam, fugindo do conceito visto em dicionários.

4 Revistas femininas em foco: Consultório sentimental ou um prático guia do cotidiano?

O fenômeno da revista feminina nasceu e cresceu na Europa. De acordo com Del Priore (2000), o primeiro registro de uma publicação voltada para mulheres foi em 1554, intitulada de *Il libro della bella donna,* de F. Luigi, que circulava em Veneza.

A primeira publicação com circulação regular voltada para o público feminino surgiu na Inglaterra em 1693, chamada *Ladies´ Mercury.* Naquela época, a revista já possuía uma característica que também é identificada na imprensa feminina contemporânea: o caráter "conselheiro", que consistia no apelo sentimental e no relato das desilusões amorosas. Na segunda metade do século seguinte, na Alemanha, na Itália e na Áustria já circulavam vários periódicos femininos que abordavam aspectos literários e previsões astrológicas. Em 1800, a moda se destacou e obteve publicações exclusivas. Outra grande novidade propiciou a explosão nas vendas em 1869: os moldes em papel de roupas, os quais passaram a fazer parte do conteúdo dessas revistas. A partir daí, a revista feminina se tornou um fenômeno de ascensão rápida, conquistando seu espaço no ramo das publicações periódicas.

A princípio era considerado um luxo e de pouco acesso, logo se expandiu por toda Europa e Estados Unidos. Na França, as revistas surgiram após a Revolução; na Itália, junto com a luta pela independência do país. Na Alemanha, os periódicos traziam matérias sobre política nas quais os revolucionários clamavam pelos direitos das mulheres, defendendo causas como: proteção da mulher trabalhadora, direitos civis das mulheres, restabelecimento do divórcio, ação de investigação da paternidade, direito de exercer determinadas profissões e direito ao voto.

Atualmente, mesmo que a mulher não esteja desempenhando apenas o papel de esposa, mãe e dona de casa, algumas publicações dirigidas ao público feminino acabam mantendo esse perfil. Até o século XIX, a leitura era concebida como um perigo, inclusive físico, perigo esse que era ainda mais iminente para as mulheres que poderiam ser manipuladas pelos romances, deixando-se levar por tais histórias, tornando-se negligentes com suas tarefas e obrigações. As seguintes palavras de Abreu (2001, p. 51) ilustram melhor essa questão:

> Eles [os romances] foram vistos, até o século XIX, como um forte perigo para a moral, especialmente a das mulheres e moças. Supunha-se que a leitura de romances levava ao contato com cenas reprováveis, estimulando a significação com personagens envolvidos em situações pecaminosas como as mentiras, as paixões ilícitas e os crimes. [...] Também perigoso era o impulso de imaginar-se no lugar dos personagens envolvidos em situações criminosas: supor-se no lugar de uma adúltera era tão grave quanto praticar o adultério.

Com a inclusão da mulher no mercado de trabalho e a invenção dos métodos contraceptivos, a mulher passou a ter "livre arbítrio", inclusive na leitura. Essas evoluções em seu quadro comportamental devem-se em parte ao feminismo. O fato de ajudarem nas despesas da casa e de planejarem o nascimento dos filhos transformou a visão que se tinha a respeito das mulheres, antes vistas apenas como mãe, esposa e dona de casa.

Segundo Buitoni (1990), foi somente em 1827 que as revistas femininas chegaram ao Brasil, com uma publicação chamada *O Espelho Diamantino*. A moda e a literatura compunham as bases principais que sustentavam as publicações femininas brasileiras. *A Revista da Semana,* lançada em 1901 no Rio de Janeiro, inaugurou a novidade da utilização da fotografia. Lançada, em 1914, por Virgínia de Souza Salles, a *Revista Feminina* foi a maior revista brasileira até então.

Nos dias atuais, a mulher dispõe de uma grande variedade de revistas femininas, como: Claudia, Nova, Elle, Borde Fácil, Faça e Venda, Boa Forma, Viva Mais, Capricho, TPM, Manequim, Tititi, Contigo, Ana Maria, Estilo, Atrevida, Carícia, Chiques e Famosos, Caras, Corpo a Corpo, Toda Teen, Marie Clair, Criativa, Agulha de Ouro, Uma, Única, Gloss, dentre outras. Essas publicações detêm a posição de segundo lugar no *ranking* de revistas, ficando atrás somente das tiragens de revistas de informações semanais, segundo a Editora Abril. Nas palavras de Buitoni (2009, p. 21), compreendemos a força da imprensa feminina no Brasil:

> Segundo sexo. Segunda imprensa. Secundário, secundária. Sempre em segundo lugar: subalterno, dependente, complementar. Ou supérfluo. Admitamos que assim seja. No entanto, das folhas artesanais ao produto industrial, a imprensa feminina tem potencialidade para atingir metade do gênero humano. E para influir em toda a vida social. No Brasil, milhões de mulheres – e milhares de homens – leem as páginas, suplementos e revistas dessa imprensa, que transmite ideias, modas, costumes. Visões do mundo que modificarão até mesmo os não leitores.

A mídia exerce uma forte influência nos consumidores, seja no consumo de produtos, seja na construção do comportamento. As revistas femininas estimulam o imaginário, "induzem" a mulher leitora, que, cada vez mais, busca a independência financeira e emocional. Anseiam o reconhecimento e a valorização das suas virtudes e lutam pela igualdade de direitos diante da sociedade. . "Ela pode ser vista como um

produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento" (SCALZO, 2004, p. 12).

A revista é uma mídia que as leitoras enxergam como uma amiga íntima e particular, por quem demonstram segurança, confiança e simpatia. É uma companheira em todas as horas ou em qualquer lugar. Com ela pode-se estabelecer uma relação de companheirismo, que muitas vezes vira objeto de coleção e motivo de orgulho ao exibi-la. A revista tem um formato idealizado para que possa estar junto à leitora, atuando no ideário e imaginário, sendo capaz de manipular através de seus comentários a formação dos modos de ver e de ser de quem a lê. Podemos comprovar essa concepção nas palavras de Buitoni (2009, p. 196, grifos da autora):

> A mulher, então, não pode ser bela, sensível, alegre, por si só. Ela conseguirá essas qualidades se *tiver* determinados objetos. Para *ser*, ela precisa *ter*. Esse deslocamento acaba por anular a possibilidade de crescimento pessoal. Até para se autoconhecer, a pessoa (principalmente a mulher, alvo preferido dessa inversão ideológica) precisa da mediação do objeto. Objeto que é, às vezes, a própria revista feminina: a mulher não vai se conhecer numa relação com o outro – a mulher só se conhece ser ler os artigos psicológicos que lhe dizem como é o seu eu, como vencer conflitos interiores, como libertar-se sexualmente.

Lembramos ainda que a revista feminina, entendida como um "evento comunicativo" (FAIRCLOUGH, 1995) [1], é uma prática representativa de outras práticas sociais. Em função disso, está sujeita às pressões econômicas, políticas e culturais e, portanto, tem caráter ideológico.

Funcionando como um veículo ideológico de construção de conhecimento, a revista feminina marca sua presença na arena de lutas pela imposição de significados aos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, ela pode ser considerada um "artefato cultural" que trabalha a produção, a distribuição e o consumo dos seus "textos", na tentativa de impor uma regularidade de conduta de um determinado grupo social – o das mulheres.

Buitoni (2009) pontua que, à primeira vista, os conteúdos das receitas de culinária, dos conselhos de beleza, dos contos de amor e de outros gêneros – comuns às revistas, às seções e aos suplementos femininos do mundo inteiro – são neutros. Porém, se sairmos da superfície, veremos que a imprensa feminina é mais "ideologizada" que a imprensa

[1] De acordo com Fairclough (1995), toda e qualquer instituição produtora de "textos" (escritos ou falados, sons ou imagens) voltada para a comunicação de massa, é considerada um evento comunicativo.

dedicada ao público geral. Sob a aparência de neutralidade, a imprensa feminina veicula conteúdos muito fortes.

5 Cartas do leitor em revistas femininas: um indicador da emancipação feminina

Definidas como um gênero textual, as cartas do leitor, cujos espaços são destinados aos leitores para que possam expressar pareceres pessoais, favoráveis ou não, sobre matérias publicadas, são endereçadas aos editores que, após efetuarem uma seleção prévia e editoração, publicam-nas.

Na atualidade, a carta do leitor apresenta-se como um gênero bastante difundido e, até certo ponto, incentivado pelos meios de comunicação que buscam a interatividade com os leitores. Conforme Passos (2003, p. 81), a carta do leitor pode ser definida como uma carta aberta dirigida a destinatários desconhecidos. Ela é veiculada em meios de comunicação escrita, de circulação ampla ou restrita e tem caráter público, cumprindo importante função social na medida em que possibilita o intercâmbio de informações, ideias e opiniões entre diferentes pessoas de um determinado grupo. Nessas cartas, encontramos o português escrito no padrão formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária.

Sabemos que nem toda carta do leitor é publicada, pois há sempre uma triagem para a seleção das cartas a serem efetivamente publicadas e, entre aquelas que são selecionadas para publicação, pode haver ainda uma editoração, como ocorre normalmente nos jornais ou revistas. Isso acontece por razões de espaço da seção ou por direcionamento argumentativo. Desse modo, as cartas do leitor podem ser resumidas, parafraseadas ou mesmo ter informações eliminadas, configurando-se, assim, segundo Bezerra (2010, p. 211), "como uma carta com coautoria: o leitor, de quem partiu o texto original, e o jornalista, que o reformulou".

Vejamos as cartas escolhidas para este artigo e suas respectivas análises.

Carta 01:

Nossos filhos e a maconha

"Parabéns pela reportagem "Descriminalização da maconha: sim ou não?" Precisamos falar sobre o assunto e alertar nossos filhos para os riscos que eles correm. Temos que impedir o avanço das drogas para que as crianças não se vejam diante de um futuro incerto". Marisa do Monte Gonçalves. Revista Claudia. Edição de março de 2008.

A carta em análise, publicada na revista *Claudia*, consolida um dos propósitos deste meio de comunicação de massa, o de auxiliar a mulher leitora a desempenhar os múltiplos papéis sociais. Esta revista veicula constantemente artigos cujas temáticas são voltadas para a educação dos filhos, para o papel de mãe.

Todavia, esses artigos sofreram diversas mudanças ao longo dos 50 anos de existência da revista *Claudia*. Como exemplo, podemos mencionar o conteúdo da carta em pauta, o uso da maconha. Temáticas como a sexualidade, drogas, aborto, entre outras, eram consideradas tabu nas décadas de 60, 70 e 80. Aos poucos, a sociedade foi mudando e a mídia acompanhando essas transformações.

Na carta acima, subentende-se que o sujeito discursivo acredita que não devem existir tabus quando o assunto em questão são os filhos. É importante que as crianças se sintam confortáveis para conversar sobre qualquer assunto com os pais. Essa premissa é possível devido ao trecho "Precisamos falar sobre o assunto e alertar nossos filhos para os riscos que eles correm". Esse trecho permite também indicar que o sujeito discursivo utiliza-se de um ato de fala, o **ato de advertência** ("Precisamos falar sobre o assunto"). Esta advertência reporta-se a todas as leitoras que são mães e que, por sua vez, se preocupam com os filhos e a forma como eles se comportam no meio social.

Carta 02:
Campanha pelo prazer

"Já estou convencendo meu marido a comprar um acessório erótico. Mostrei a ele a reportagem *Agenda da Luxúria* (janeiro) e acho que em breve terei novidades na cama!" Ana Célia. Revista Nova. Edição de março de 2008.

A carta acima, publicada na revista *Nova*, indica mudanças sociais e culturais no que diz respeito à sexualidade feminina. Até a década de 90, a mulher era a responsável pelo equilíbrio do casamento, bem como apimentar a relação, quando necessário. Porém, a intimidade não era exposta, em uma opinião clara, principalmente em um meio de comunicação de massa.

Por sua vez, o grupo Editorial Abril enxergou essa lacuna e lançou uma revista feminina que abordaria todas as temáticas de interesse das mulheres, como beleza, moda, carreira profissional, família, entre outras. Mas uma temática seria o crucial, o diferencial das outras revistas femininas, a sexualidade. A revista desde então, publica artigos

orientando as leitoras de como manter uma relação sadia com o parceiro, mostrando-as que o prazer deve ser comum a ambos os sexos.

O trecho "Já estou convencendo meu marido a comprar um acessório erótico" denota uma forte mudança social, pois a mulher casada, por imposição do sistema conservador e patriarcal, esperava que seu cônjuge "conduzisse" a relação. A carta, no entanto, indica que a mulher da modernidade tardia sente-se livre para fazer um pedido, mesmo que ousado, no intuito de desfrutar da relação sexual e compartilhar com inúmeras leitoras que seu casamento "experimentará" novidades.

Um outro fator que indica mudança social e cultural é a assinatura da carta. Ao tratar de assuntos constrangedores ou íntimos, as leitoras não assinavam as cartas. Escreviam para a edição da revista usando apenas as iniciais de seu nome, ou ainda, utilizando pseudônimos. Na contemporaneidade, independentemente do assunto, as mulheres leitoras sentem-se livres para assinar as cartas.

Carta 03:
Minha amiga

"Eu vejo a revista como referência de saúde e atividade física. E faço dela a minha consultora particular. É como aquela amiga antenada que apresenta as novidades dos temas que tanto prezo: saúde, beleza e boa forma!" Taís A. Andrade. Revista Boa Forma. Edição de março de 2008.

A carta acima foi publicada na revista *Boa Forma*, cujos propósitos são veicular artigos voltados para cuidados com o corpo e beleza. Esse meio de comunicação de massa também sofreu diversas transformações ao longo das décadas. Isto porque as publicações acompanharam as mudanças na sociedade.

A estética sempre foi uma preocupação do público feminino, principalmente no que diz respeito ao corpo. Acompanhar estereótipos ditados pela mídia tornou-se um hábito, algo corriqueiro para as mulheres da modernidade tardia. Lipoaspiração, silicone, botox, aulas aeróbicas, cirurgias plásticas, nada parecia impossível para a mulher que estava diante de capas estampadas por celebridades dotadas de um "corpo perfeito". Dessa forma, a busca incessante pela perfeição propiciou a disseminação da revista *Boa Forma*.

O sujeito discursivo da carta indica fidelidade como leitora. A revista passa a ser mais que um guia, um meio de consulta, ela passa a ser "referência de saúde e atividade

física". Além desse quesito, se torna também uma "amiga antenada que apresenta novidades", permitindo a suposição que a edição da revista enxerga a importância deste meio de comunicação na vida das leitoras.

Depreendemos que a carta indica mudança social e cultural porque nas décadas anteriores a mulher buscava a beleza, independente de estar atrelada à saúde. Na modernidade tardia, percebemos que as mulheres compreendem que, o caminho mais viável para alcançar o corpo desejado é aliando alimentação balanceada a exercícios físicos, sempre levando em consideração o auxílio de profissionais e a disciplina.

Considerações finais

A Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) nos oferece suporte para investigar as mudanças sociais e culturais nas cartas do leitor de revistas femininas. Sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas o primeiro passo já foi dado e esperamos contribuir com os estudos da Análise Crítica do Discurso aqui no Brasil, bem como orientar estudantes cujos interesses estão voltados para a Linguística, Sociologia, Comunicação e áreas do saber afins.

As revistas femininas surgiram no cenário brasileiro no intuito de orientar a mulher socialmente, fornecendo referências de como se vestir, como se comportar, o que comprar, como educar os filhos, agradar o cônjuge, crescer profissionalmente, dentre muitos outros fatores. Nesse sentido, entendemos que, embora as temáticas que constituem as revistas femininas sejam as mesmas, desde seu lançamento, a forma de abordar esses assuntos sofrem transformações, por necessidade de acompanhar os avanços tecnológicos, a segmentação da mídia e a constante mutação nos modelos culturais.

Este artigo nos permite afirmar ainda que as revistas *Claudia*, *Nova* e *Boa Forma* são excelentes recursos para investigar as mudanças sociais e culturais no cenário feminino, pois segundo Bajoit (2008), analisar a mudança significa "primeiro descrever a maneira antiga, depois explicar porque e como está se transformando e, finalmente, identificar em suas práticas o que poderia ser uma nova maneira" (BAJOIT, 2008, p. 48-49, tradução nossa). As cartas do leitor indicam esses aspectos – o antigo, a transição e o

novo – permitindo-nos visualizar as principais mudanças socioculturais e a transformação das identidades das mulheres leitoras ao longo das décadas.

Referências

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. Campo Grande, 2001.

BAJOIT, Guy. **El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas**. Madrid: Siglo, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas de leitor na sala de aula? In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BUITONI, Dulcília Schroeder. **Imprensa Feminina**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BUITONI, Dulcília Schroeder. **Mulher de papel**: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira. São Paulo: Sammus, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Media discourse**. London: Edward Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. London; New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Edição. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP e A, 2006.

MEDEIROS, João Luiz. A identidade em questão: notas acerca de uma abordagem complexa. In: DUARTE, Maria Beatriz (Org.). **Mosaico de identidades**. Curitiba: Juruá, 2009.

PASSOS, Cleide Maria Teixeira Veloso dos. As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; Bezerra, Normanda da Silva. (Org). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Abordagem sociológica e comunicacional do discurso, uma proposta para análise crítica do discurso,** 2012

SCALZO, Marília**. Jornalismo de Revista**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org). **Identidade e diferença*:*** a perspectiva dos estudos culturais*.* Petrópolis: Vozes, 2000.

Revista Boa forma. Edição de março de 2008.

Revista Claudia. Edição de março de 2008.

Revista Nova. Edição de março de 2008.

O GÊNERO EDITORIAL NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL:O CASO CAROS AMIGOS

Daniele de Oliveira (UFMG)

INTRODUÇÃO

O gênero discursivo editorial tem como objetivo expressar uma opinião institucional, bem como convencer o leitor da veracidade da mesma. Sendo assim, utiliza-se de argumentos construídos a partir das experiências de mundo nele retratadas. E essas experiências, por sua vez, constituem a base do sistema de transitividade proposto por Halliday & Matthiessen (2004). Partindo desse pressuposto, nosso objetivo nesse artigo é investigar o papel da Metafunção Interpessoal na construção de sentido do gênero editorial de revista de uma perspectiva funcionalista: a teoria de gênero da Linguística Sistêmico-Funcional. O editorial selecionado para análise, "Não dá pra esquecer", constitui parte do *corpus* de minha pesquisa de doutorado (OLIVEIRA, 2013) e foi publicado na revista mensal impressa *Caros Amigos* em abril de 2009. Como instrumental de análise adotamos a abordagem textual de Martin & Rose (2003), com foco na categoria linguístico-discursiva da avaliatividade, com o intuito de descrever o editorial como um gênero discursivo específico. A análise do editorial revelou o destaque dado ao ator social jornal *Folha de São Paulo*, como representante da mídia corporativa brasileira. Essa avaliação parte de um editorial publicado na *Folha* caracterizado como *equívoco* pelo editor de *Caros Amigos*. A avaliação desse ator social é fundamentalmente negativa, o que reforça o embate ideológico entre a mídia corporativa e a revista *Caros Amigos* ressaltado por esta última.

A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, tem sido descrita como uma abordagem semântico-funcional (significado e uso) da língua que demonstra como as pessoas a usam em diferentes contextos, e como ela é estruturada para o uso como um sistema semiótico (EGGINS, 2004). Dessa forma, seus objetivos principais são descrever

o sistema da língua, bem como a maneira pela qual esse sistema se relaciona com textos empíricos.

E esses objetivos, por sua vez, podem ser alcançados a partir do avanço das principais afirmações teóricas sobre a língua (EGGINS, 2004, p. 3):

(1) que o uso da língua é funcional;
(2) que sua função é produzir significados;
(3) que esses significados são influenciados pelos contextos social e cultural nos quais eles são trocados;
(4) que o processo de uso da língua é um processo semiótico, um processo de produzir significado pela escolha.

Para Halliday & Matthiessen (2004), a língua é usada para dar sentido a nossa experiência e para interagir com outras pessoas. Sendo assim, a gramática deve se relacionar também com o que ocorre fora da língua: com os acontecimentos e condições do mundo e com os processos sociais nos quais estamos envolvidos. A linguística sistêmica se interessa também por essa relação entre a língua e o contexto (EGGINS, 2004). De alguma forma, *o contexto está no texto*: o texto carrega consigo, como parte dele, aspectos do contexto no qual é produzido e, provavelmente, do contexto no qual pode ser considerado adequado.

Mas, ao mesmo tempo, a gramática deve organizar a interpretação da experiência e o desempenho dos processos sociais, então eles podem ser transformados em texto. O que pode ser dividido em duas etapas. Na primeira, a interação, a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado; esse é o nível da *semântica*. Na segunda, o significado é, também, transformado em texto; esse é o nível *léxico-gramatical* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A perspectiva sistêmica busca compreender a natureza e a dinâmica do sistema semiótico que a língua constitui como um todo. Dessa forma, a gramática de determinada língua é uma rede de sistemas e não um registro de estruturas. Na visão funcionalista, a estrutura é entendida como parte fundamental da descrição, mas interpretada como a forma exterior assumida pelas escolhas sistêmicas, e não a característica que define a língua. O significado reside, então, nos padrões sistêmicos de escolha (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A noção de *escolha* é, pois, central na visão funcionalista da língua. Sendo assim, um texto é o resultado de uma seleção feita pelo falante a partir do potencial de opções disponíveis no sistema linguístico. Ressalte-se o caráter intencional dessas escolhas, ainda que eventualmente inconscientes, considerando-se que o uso da língua parte sempre de uma razão motivadora (EGGINS, 2004).

Halliday & Matthiessen (2004) propõem que a *teoria do registro* permite descrever o impacto das dimensões do contexto imediato de situação de um evento de linguagem sobre a maneira como a língua é usada. A LSF identifica três dimensões fundamentais que exercem impacto significativo e previsível no uso da língua. Essas três dimensões, os registros variáveis de *modo* (organização simbólica da língua), *teor* (papel das relações pessoais e sociais) e *campo* (tipo de ação social), são usadas para explicar nossa compreensão intuitiva segundo a qual não utilizamos a língua da mesma maneira para escrever e para falar (variação de modo), para nos dirigirmos a nosso chefe e para falar com nosso namorado (variação de teor) e para discutir linguística e para conversar sobre cinema (variação de campo).

Além do contexto situacional, descrito pela teoria do registro, o contexto de cultura também deve ser acionado na análise proposta pela LSF. O conceito de *gênero* ressalta o impacto do contexto de cultura na linguagem, explorando a estrutura institucionalizada como maneira de alcançar objetivos por meio da linguagem (EGGINS, 2004). Se, por um lado, algumas vezes é possível alcançar nossos objetivos por meio apenas de uma pequena troca linguística (como quando perguntamos a hora para um estranho na rua), por outro, a maioria das interações linguísticas requer movimentos linguísticos muito mais complexos (como a defesa de um cliente pelo advogado em um processo criminal).

Eggins (2004) destaca ainda o nível da *ideologia* como um nível mais alto de contexto ao qual a linguística sistêmica dedica cada vez mais atenção. Qualquer que seja o gênero, qualquer que seja o registro de situação, nosso uso da língua será também influenciado pelos nossos posicionamentos ideológicos: os valores que possuímos (consciente ou inconscientemente) e as perspectivas adquiridas através da nossa trajetória particular no interior da cultura. Dito de outra forma, nossas escolhas linguísticas são fortemente influenciadas por nossas ideologias.

Considerando que a língua tem por objetivo satisfazer as necessidades humanas e, por isso, é organizada de maneira funcional e sistêmica, Halliday e Matthiessen (2004)

afirmam que ela é estruturada para produzir três principais tipos de significado simultaneamente. Dessa forma, o sistema semiótico consiste nas metafunções: i) *ideacional* que constrói a experiência humana, tendo em vista que não há faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. A metafunção ideacional é subdividida em dois componentes, o *experiencial* e o *lógico*; ii) *interpessoal*, que se refere à linguagem como ação, já que ela ordena nossas relações pessoais e sociais com as outras pessoas; e iii) *textual*, que permite a construção de sequências de discurso, a organização do fluxo discursivo e a criação da coesão e da continuidade ao longo do texto.

Está claro que as três metafunções não atuam de maneira isolada ou independente na língua, mas interagem entre si com o intuito mais amplo de construir o significado do texto. Além disso, as metafunções relacionam-se diretamente com a estrutura léxico-gramatical do texto, o que, consequentemente, vai influenciar na estrutura da oração de maneira mais específica.

O Sistema de Avaliatividade

O modelo proposto por Martin & Rose (2003) se fundamenta nas três metafunções identificadas por Halliday (1985), quais sejam, a metafunção ideacional (que representa a experiência no mundo), a metafunção interpessoal (que organiza as relações interpessoais) e a metafunção textual (que organiza o texto). Os autores destacam que, à medida que um discurso se revela, é possível observar a atuação simultânea das três metafunções. E mais, que a análise de cada uma delas em separado permite identificar diferentes padrões de significado.

Os autores propuseram então conjuntos de significados ou sistemas de discursos que servem às metafunções. A avaliatividade (negociando atitudes) serve à metafunção interpessoal; a ideação (representando a experiência) serve à metafunção ideacional; a conjunção (conectando eventos) também serve à metafunção ideacional; a identificação (rastreando pessoas e coisas) serve à metafunção textual; e a periodicidade (o ritmo do discurso) também serve à metafunção textual. Entre esses sistemas de discurso, selecionamos a avaliatividade, por ter se mostrado uma ferramenta produtiva na análise das recorrências discursivas encontradas no gênero jornalístico opinativo editorial no que

se refere ao posicionamento da revista *Caros Amigos* em relação aos atores e eventos sociais presentes em seu discurso.

O Sistema de Avaliatividade, que ressalta a natureza interativa do discurso, é utilizado para negociar relações sociais ou interpessoais com o objetivo de dizer ao leitor ou ouvinte como nos sentimos em relação às pessoas e coisas (MARTIN; ROSE, 2003). São três os principais tipos de atitudes: expressamos emoções e sentimentos, julgamos o caráter ou avaliamos coisas. Essas atitudes podem ser categorizadas da seguinte forma:

- **Afeto**: recursos utilizados para expressar emoções e sentimentos;
- **Julgamento**: recursos utilizados para julgar o caráter;
- **Apreciação**: recursos utilizados para atribuir valor às coisas.

Essas atitudes, por sua vez, são expressas em determinada Gradação e Engajamento. Dessa forma, ao fazermos uma avaliação, optamos também pelo seu nível de amplificação, se maior ou menor, bem como indicamos a sua fonte.

De acordo com Vian Jr. (2009, p. 113) "as atitudes, a partir da perspectiva do Sistema de Avaliatividade, podem ainda ser vistas como um sistema da semântica discursiva, que se realiza léxico-gramaticalmente através de diferentes estruturas gramaticais". De fato, a avaliação no discurso parte de sistemas semânticos realizados léxico-gramaticalmente de modo a reforçar, ampliar ou reduzir o que é avaliado.

Sendo assim, a proposta de Martin & Rose (2003) aponta para uma grande variedade de realizações léxico-gramaticais, a partir da nomenclatura oriunda da LSF. Por exemplo, a modificação de participantes, processos e adjuntos que pode se materializar no discurso como qualidades, tais como epítetos, atributos e circunstâncias, como processos, principalmente comportamentais e mentais, e ainda como comentários por meio de adjuntos modais.

Nosso intuito é, pois, discutir como o editor da revista seleciona recursos de avaliatividade e quais são esses recursos, ressaltando o aspecto negativo da maior parte das ocorrências analisadas, principalmente nas avaliações relacionadas ao ator social mídia corporativa, aqui representada pela *Folha de São Paulo*, de modo a conduzir o leitor a concordar com seu ponto de vista. Para tanto, selecionamos o editorial "Não dá para esquecer" (abr. 2009, ANEXO A), para ilustrarmos alguns dos recursos avaliativos encontrados no discurso de *Caros Amigos*.

A revista *Caros Amigos*

A revista *Caros Amigos* foi fundada em abril de 1997 por um grupo de amigos, que incluía jornalistas, publicitários, profissionais liberais e profissionais da comunicação, liderado pelo jornalista Sérgio de Souza. O objetivo desse grupo era

> criar um veículo que se contrapusesse ao jornalismo predominante. Buscavam um conteúdo mais questionador, mais crítico e progressista. Queriam a volta do texto de qualidade e o cultivo dos aspectos artísticos da forma gráfica da revista, numa época em que a mídia grande promovia o modelo da revista alemã Focus e do jornal americano USA Today, com seus textos curtos e suas ilustrações cheias de cores e vazias de ideias.[1]

O projeto editorial da revista é, pois, se contrapor à mídia corporativa, praticando um "jornalismo independente, crítico e comprometido com a transformação da sociedade brasileira".[2] Essas orientações de fato se refletem em textos bem articulados, especialmente os editoriais, que expressam a ideologia da revista, que sempre discute assuntos de áreas diversas, tais como política, cultura, jornalismo.

A revista *Caros Amigos* é uma publicação mensal, impressa e de circulação nacional, sua tiragem mensal é de 27.000 exemplares.[3] A editora Casa Amarela, que edita *Caros Amigos*, também publica edições especiais sobre os mais variados temas, tais como a educação no Brasil, a mídia brasileira, Cuba, o novo imperialismo, aquecimento global, mulheres, desafios urbanos, saúde etc., além de publicar livros. Todas essas publicações têm como orientação ideológica o ponto de vista da esquerda, ainda que a definição de esquerda no Brasil contemporâneo seja um pouco obscura.

O posicionamento à esquerda, ainda que defendido pela revista desde a sua primeira edição em abril de 1997, é incorporado ao seu título somente em abril de 2011, quando de seu décimo quarto aniversário. Nesse mês, a revista passa a se apresentar na capa como *Caros Amigos*, seguido do subtítulo *a primeira à esquerda*.

---

[1] HISTÓRIA. Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br>. Acesso em: 04 fev. 2013.

[2] HISTÓRIA. Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br>. Acesso em: 04 fev. 2013.

[3] Informação coletada em abril de 2013, no setor de atendimento ao assinante da revista.

Em maio de 1999, a revista convida seu leitor, pela primeira vez, a visitar seu *site* na internet (http://www.carosamigos.com.br). Nesse *site*, encontramos textos em geral distintos dos publicados na revista impressa; a seção de debates, na qual o leitor é convidado a discutir temas diversos; a agenda cultural, que destaca eventos em geral; a loja virtual da editora, na qual são vendidas as edições regulares e especiais da revista, bem como os livros que publica, entre outros produtos.

A Avaliatividade no editorial "Não dá para esquecer" da revista *Caros Amigos*

O editorial "Não dá para esquecer" (abr. 2009) começa com a lembrança do aniversário de doze anos da revista e depois passa a criticar o conteúdo de um editorial publicado pelo jornal *Folha de São Paulo* que se referia ao período da Ditadura Militar brasileira como "ditabranda", mostrando também a reação da sociedade ao editorial da *Folha*. Selecionamos este editorial por entendermos que ele constitui um exemplar representativo da categoria de análise que vamos utilizar, o Sistema de Avaliatividade, uma vez que apresenta diversos exemplos tanto de Apreciação quanto de Julgamento e que, portanto, reflete o que observamos em nossa pesquisa de doutorado em relação ao discurso da revista considerado de maneira mais ampla.

O *episódio da "ditabranda"* refere-se ao editorial "Limites a Chávez", publicado pela *Folha de São Paulo*, em 17 de fevereiro de 2009. Esse editorial provocou a reação de setores da sociedade por ter aparentemente amenizado as ações da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), com a criação do neologismo *ditabranda*. Houve manifestações de leitores da própria *Folha* e em outros jornais e revistas, além da repercussão na internet. O trecho que provocou discussão é o seguinte:

> Mas, se as chamadas "ditabrandas" – caso do Brasil entre 1964 e 1985 – partiam de uma ruptura institucional e depois preservavam ou instituíam formas controladas de disputa política e acesso à Justiça –, o novo autoritarismo latino-americano, inaugurado por Alberto Fujimori no Peru, faz o caminho inverso. O líder eleito [Hugo Chávez, na Venezuela] mina as instituições e os controles democráticos por dentro, paulatinamente.

A própria *Caros Amigos* produziu um especial na edição de abril de 2009 para discutir o assunto que mereceu ainda chamada de destaque na capa da revista. Foram dedicadas a esse tema oito das quarenta e seis páginas daquela edição.

O autor do editorial de *Caros Amigos* pode ser considerado um profissional da escrita. E nesse caso, ele deve produzir um gênero discursivo específico (um editorial), que possui espaço determinado na revista (a primeira página), e com uma função bem delimitada, qual seja, discutir algum tema para convencer o leitor de seu ponto de vista. O gênero e o suporte estabelecem tanto restrições quanto liberdades às quais o autor recorrerá com o intuito de cumprir sua tarefa e seus propósitos comunicativos.

Está claro que a temática de que trata o texto (o episódio da "ditabranda") poderia ser abordada em outros gêneros, mas ela aparece especificamente no editorial o que lhe confere grande importância entre os demais temas abordados naquela edição de *Caros Amigos*. Esse gênero pressupõe formato e estrutura característicos, embora o autor tenha certa liberdade no que se refere a sua superestrutura.

Considerando a situação comunicativa e o contexto no qual ela se insere, o autor assume a imagem de alguém que questiona um fato que inquieta a sociedade, ou parte dela, assumindo sua voz. Sendo assim, seus prováveis interlocutores, esses representantes de parte da sociedade, poderão se sentir representados por sua fala.

A situação comunicativa também impõe o registro formal da língua. De fato, já que o gênero editorial, bem como a revista na qual será publicado impedem, por exemplo, a utilização de um registro informal.

Esses aspectos são importantes e determinaram que o texto produzido pelo editor de *Caros Amigos* fosse esse e não outro. Trata-se das escolhas que o sistema linguístico disponibiliza. Cabe ao falante, no caso o editor da revista, escolher o que de maneira mais adequada cumprirá a intenção comunicativa a partir do contexto de situação e do contexto de cultura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Tendo em vista as formas léxico-gramaticais presentes no texto em destaque focaremos, como já foi dito, o Sistema de Avaliatividade a partir das escolhas feitas pelo autor do texto para emitir suas opiniões e juízos de valor em relação ao denominado episódio da "ditabranda" e aos demais atores e eventos sociais presentes no texto.

Pode-se dizer que o epíteto é o recurso avaliativo mais frequentemente encontrado no editorial "Não dá para esquecer". Nesse caso, ele aparece principalmente anteposto ao grupo nominal que qualifica:

1. a revista perdeu seu **inspirador** e **grande articulador**, jornalista Sérgio de Souza.

2. abriu espaço para **antigos** e **novos** repórteres.
3. o **conglomerado oligárquico** da mídia brasileira.
4. **boas** reportagens sobre os desmandos na educação em São Paulo e no Rio Grande do Sul.
5. o **cobiçado** tesouro da Bolívia.
6. **ótima** entrevista com o governador maranhense Jackson Lago.
7. e o **excelente** material dos colaboradores e amigos de sempre.

Ocorre também posposto ao grupo nominal:

8. jornalismo **neoliberal** e **conservador**.
9. transição **mal resolvida**.
10. os gabinetes **solenes** dos poderes da República.

Além disso, em uma mesma oração encontramos um epíteto posposto, um anteposto e um isolado por vírgulas:

11. A reação de setores **democráticos** da sociedade ao **equívoco** editorial, **imediata e firme**, revelou que...

Em (11) *democráticos* é um epíteto posposto ao grupo nominal *setores*; *equívoco* está anteposto a *editorial*; e, por fim, *imediata e firme* é um epíteto isolado por vírgulas que se refere a todo o sintagma nominal *A reação de setores democráticos da sociedade ao equívoco editorial*.

Nesse texto, podemos destacar também o uso dos Modificadores que indicam avaliação sobre os termos a que se referem:

12. A revista resiste **bravamente** ao valão comum do jornalismo neoliberal e conservador.
13. Setores que participaram do regime continuam reagindo **com força** à abertura dos documentos sigilosos da época.
14. na qual o regime **finalmente** condenado pela sociedade **ainda** é comemorado por setores da direita como “revolução democrática”.

15. integrantes da ditadura (...) **ainda** frequentam os gabinetes solenes dos poderes da República.
16. não dá para aceitar **passivamente** a criação de uma versão mais palatável daqueles anos de chumbo.

Observe-se que todos os Modificadores incidem sobre processos mostrando o ponto de vista do editor da revista em relação a eles, ou seja, às ações que representam. Dessa forma, ele ressalta a oposição entre a ideologia que defende e a ideologia defendida pela mídia corporativa. De fato, em (12) o uso do Processo Comportamental *resistir* revela a dificuldade de se manter a postura adotada por *Caros Amigos*. E em (16) justifica a manutenção dessa postura: *não dá para aceitar passivamente a criação de uma versão mais palatável daqueles anos de chumbo*. O Modificador *passivamente* nesse caso reforça o posicionamento da revista já que a insere nessa discussão

Os Atributos identificados também revelam avaliações do editor da revista nesse texto:

17. o Brasil mantém na flor da pele **os traumas daquele período**.
18. A *Folha de S. Paulo*, que foi **apoiadora do golpe de 64** (...), tem **todo interesse em fazer a revisão histórica daquele período**.
19. já que a revista não faz **parte da confraria de silêncio** que domina o conglomerado oligárquico da mídia brasileira.

Outra forma de avaliação que encontramos nesse editorial de *Caros Amigos*, também relativa à seleção de processos, refere-se ao uso dos processos marcadamente avaliativos:

20. Faz pouco mais de um ano que a revista **perdeu** seu inspirador e grande articulador, jornalista Sérgio de Souza.
21. gente que **extrapolou** as próprias leis do autoritarismo.
22. integrantes da ditadura, que **deveriam sentar** no banco dos réus para pagar por seus crimes.

Em (20), o processo *perder* pode ser entendido como um Processo Comportamental, já que revela não uma ação, mas um comportamento psicológico em relação à morte do jornalista. Ressalte-se que o Comportante, *a revista*, nessa oração refere-se às pessoas que compõem o grupo responsável pela publicação e não à revista como um substantivo concreto que representa o produto final. Em (21), a conotação semântica de *extrapolar* e, em (22), o auxiliar modal *dever* também expressam o ponto de vista do editor da revista em relação aos atores sociais aos quais se referem.

Ressaltemos também o uso de intensificadores encontrados no texto:

23. o Brasil mantém **na flor da pele** os traumas daquele período.
24. A *Folha de S.Paulo* (...) deu **mais** do que sustentação midiática para a repressão da ditadura.

Em (23) estamos considerando a expressão *na flor da pele* como um intensificador, dado seu sentido de sensibilidade extrema em relação a determinada coisa, no caso aos traumas provocados pela Ditadura Militar no Brasil. Dessa forma, o editor da revista reforça o aspecto traumático do período que, segundo ele, se estende até os dias atuais. Em (24), o intensificador *mais* reforça a *sustentação midiática* concedida pela *Folha* à repressão da Ditadura Militar brasileira.

Por fim, as aspas também foram encontradas com função avaliativa nesse editorial, como destacam Martin & Rose (2003). Vejamos as três ocorrências:

25. Passados 24 anos do fim “oficial” da Ditadura Militar (1964-1985).
26. O episódio da “ditabranda” se insere nesse ambiente.
27. ainda é comemorado por setores da direita como “revolução democrática”.
28. “Ditabranda” nunca mais!

O uso das aspas nesses casos indica o ponto de vista do editor da revista em relação às palavras e expressões em destaque, como se demonstrasse que não concorda com seu sentido inicial. Além disso, as aspas indicam que esse discurso não pertence ao autor do texto, mas a uma outra voz ali mencionada. Dessa forma, o editor da revista ressalta a diferença entre seu discurso e o discurso citado, ou seja, entre o seu discurso e o discurso creditado à *Folha* no editorial.

A avaliação no editorial de *Caros Amigos* pode ser inserida principalmente nos subsistemas da Apreciação e do Julgamento, considerando-se que entre as avaliações encontradas algumas referem-se a coisas e outras ao caráter (MARTIN; ROSE, 2003), nesse caso principalmente as avaliações relativas aos operadores da mídia corporativa. Essas avaliações possuem uma prosódia semântica fortemente negativa em relação a esse ator social mídia corporativa/*Folha*.

Ressalte-se a expressão do julgamento de valor presente no editorial em destaque. O editor de *Caros Amigos* parte de um fato da realidade, a publicação do editorial da *Folha* no qual se emitiu um outro juízo de valor sobre o período da Ditadura Militar no Brasil. As avaliações presentes no editorial, em sua maioria, ressaltam e reforçam o embate ideológico entre a esquerda, representada por *Caros Amigos*, e a direita, representada pela *Folha*.

Essa dicotomia foi materializada linguisticamente pelo grupo nominal *anos de chumbo*, que representa o ponto de vista de *Caros Amigos*, em contraposição ao neologismo *ditabranda*, que representa o ponto de vista da *Folha* em relação ao mesmo período da nossa história. O uso das aspas nesse editorial também é revelador do julgamento da revista em relação à Ditadura Militar brasileira: "ditabranda" e "revolução democrática". Dessa forma, o editor da revista ressalta a diferença entre a sua voz e a voz creditada à *Folha*.

O destaque do episódio da "ditabranda" no editorial da revista contribuiu também para a construção da imagem negativa da mídia corporativa brasileira, mais especificamente, do jornal *Folha de São Paulo*, o que pode ser ilustrado com os exemplos (3), (8), (11), (18) e (24). Os epítetos (3) *conglomerado oligárquico* e (8) *neoliberal e conservador* expressam a opinião negativa em relação à mídia corporativa em geral, e (11) *equívoco* editorial em relação à *Folha* especificamente. O jornal recebeu também o Atributo (18) *apoiadora do golpe de 64* além do uso do intensificador (24) *mais* que sugere uma atuação concreta na Ditadura Militar, o que iria além da simples *sustentação midiática*.

Observou-se também que o editor de *Caros Amigos* posiciona a revista ao lado dos (11) *setores democráticos da sociedade*, caracterizando-a como a voz da sociedade: *Esse assunto não poderia ficar fora das páginas de Caros Amigos, já que a revista não faz parte da confraria de silêncio que domina o conglomerado oligárquico da mídia brasileira*. Dessa forma, o editor da revista mais uma vez reforça o embate ideológico

entre *Caros Amigos* e a mídia corporativa, ressaltando o caráter positivo e democrático da primeira e o caráter negativo e antidemocrático da segunda.

Considerações finais

O Sistema de Avaliatividade presente em determinado texto permite observar a expressão da opinião, do ponto de vista defendido por seu autor, nesse caso, mais especificamente do corpo editorial da revista. A avaliação de atores e/ou eventos sociais revela as ideologias defendidas em dado discurso, como foi possível observar no editorial de *Caros Amigos* em destaque. Nesse texto, o posicionamento é veementemente contrário a qualquer amenização da Ditadura Militar brasileira, como o uso do neologismo "ditabranda" sugeriu no editorial da *Folha*. Além disso, esse posicionamento funciona como mais um argumento para a construção da imagem negativa da mídia corporativa brasileira.

Referências

EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic functional linguistics*. New York, London: Continuum, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London, Baltimore, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Education, 2004.

MARTIN, J. R.; ROSE, David. *Working with discourse*: meaning beyond the clause. London, New York: Continuum, 2003.

OLIVEIRA, Daniele de. A opinião veiculada no discurso da revista Caros Amigos: uma análise à luz da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

VIAN JR, Orlando. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. D.E.L.T.A. 25:1, 2009(99-129).

ANEXO A – Editorial "Não dá pra esquecer"

Em abril a revista *Caros Amigos* completa 12 anos. Faz pouco mais de um ano que a revista perdeu seu inspirador e grande articulador, jornalista Sérgio de Souza. O Serjão bolou o projeto editorial e convidou um a um os colaboradores, abriu espaço para antigos e novos repórteres. A revista resiste bravamente ao valão comum do jornalismo neoliberal e conservador.

Passados 24 anos do fim "oficial" da Ditadura Militar (1964-1985), o Brasil mantém na flor da pele os traumas daquele período. Setores que participaram do regime continuam reagindo com força à abertura dos documentos sigilosos da época e à punição de ex-torturadores – gente que extrapolou as próprias leis do autoritarismo para praticar crimes de lesa-humanidade.

O episódio da "ditabranda" se insere nesse ambiente de transição mal resolvida, na qual o regime finalmente condenado pela sociedade ainda é comemorado por setores da direita como "revolução democrática"; integrantes da ditadura, que deveriam sentar no banco dos réus para pagar por seus crimes, ainda freqüentam os gabinetes solenes dos poderes da República.

A *Folha de S. Paulo*, que foi apoiadora do golpe de 64 e deu mais do que sustentação midiática para a repressão da ditadura, tem todo interesse em fazer a revisão histórica daquele período, de forma a enaltecer sua própria história. A reação de setores democráticos da sociedade ao equívoco editorial, imediata e firme, revelou que não dá para aceitar passivamente a criação de uma versão mais palatável daqueles anos de chumbo – por qualquer pretexto que se queira.

Esse assunto não poderia ficar fora das páginas de ***Caros Amigos***, já que a revista não faz parte da confraria de silêncio que domina o conglomerado oligárquico da mídia brasileira. Apresentamos também aos leitores boas reportagens sobre os desmandos na educação em São Paulo e no Rio Grande do Sul, o cobiçado tesouro da Bolívia, os venenos do Monsanto, ótima entrevista com o governador maranhense Jackson Lago e o excelente material dos colaboradores e amigos de sempre.

"Ditabranda" nunca mais!

Fonte: *Caros Amigos*, n. 145, p. 3, abr. 2009.

TRADIÇÕES DISCURSIVAS, LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO, LINGUÍSTICA TEXTUAL E ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS: ASPECTOS TEÓRICOS E UMA BREVE ANÁLISE SOB O VIÉS DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA[1]

Maria do Socorro Oliveira[2]

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade a realização de um trabalho de conclusão da disciplina "Teorias Contemporâneas do Discurso", do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A disciplina foi dividida em três módulos e cada módulo foi ministrado por um professor da seguinte forma:

a) o primeiro módulo foi ministrado pela Prof.ª Drª Alessandra Pereira Castilho da Costa, que abordou a teoria "Tradições Discursivas";
b) o segundo módulo foi ministrado pelo prof. Dr. João Gomes da Silva Neto, que abordou a teoria "Análise Textual dos Discursos";
c) o terceiro módulo foi ministrado pelo prof. Dr. José Romerito Silva, que abordou a teoria "Linguística Funcional Centrada no Uso".

O artigo tem como objetivo apresentar as três teorias apresentadas na disciplina de modo a apresentar suas definições e formas de aplicação em pesquisas voltadas ao estudo da linguagem, da língua e do discurso. Dentre as teorias, a Análise Textual dos Discursos foi escolhida para ser apresentada de forma prática, a partir do recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no PPGEL-UFRN.

A demonstração prática da utilização da Análise Textual dos Discursos contemplará um dos seus modelos de análise, a responsabilidade enunciativa, apresentando amostras da análise do *corpus* de pesquisa de doutorado em andamento da autora, em boletins de ocorrência a partir das marcas linguísticas e discursivas presentes nesse documento.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira parte fazemos uma exposição sobre as três vertentes teóricas: Tradições Discursivas, Análise Textual dos Discursos, Linguística Funcional

[1] Artigo submetido à disciplina "Teorias contemporâneas do discurso," em atenção ao prof. Dr. João Gomes da Silva Neto, como requesito para a avaliação final.

[2]Doutoranda em Linguística (UFRN/PPgEL) - msocorrooliveira67@gmail.com.

Centrada no Uso; na segunda apresentaremos um exemplo de aplicação prática da Análise Textual dos Discursos, através de um recorte da pesquisa "Do boletim de ocorrência ao inquérito policial: aspectos da responsabilidade enunciativa" e na terceira apresentamos as considerações finais, seguidas das referências.

2 TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DO DISCURSO: REVISÃO DOS TRÊS MODELOS DE ANÁLISE ESTUDADOS

Nessa primeira parte faremos uma apresentação sucinta dos três modelos de análise estudados no decorrer da disciplina, quais sejam, tradições discursivas, a linguística de texto e a análise textual dos discursos e a linguística funcional centrada no uso.

2.1 TRADIÇÕES DISCURSIVAS

O conceito de tradição discursiva nasceu da linguística alemã, especialmente da linguística românica. Marcado pela tradição do ensino de Eugênio Coseriu. Há uma observação de que existe uma história dos textos independente da história das línguas e que o estudo histórico das línguas deve tê-la em conta.

Nos trabalhos de Peter Koch (1997), define-se o conceito das tradições discursivas a partir da reduplicação do nível histórico Coseriano. Em seus trabalhos Koch explica que há uma relação entre as tradições discursivas e os gêneros. Assim, quando uma nova tradição surge, ela surge de uma tradição anterior.

Segundo Machado (2008), as tradições discursivas possuem uma historicidade própria e, ao falar, um indivíduo se submete ao filtro da língua e da tradição discursiva. Assim, ao elaborar um enunciado, um indivíduo efetua duas ações historicamente determinadas: quais sejam, produz um texto seguindo a tradição histórica da língua e o cria de acordo com uma determinada tradição discursiva.

Conforme Koch (1997) existem três tipos diferentes de regras que usamos quando falamos: regras do falar, regras da língua e regras do discurso. Uma possível objeção contra a diferença essencial entre regras da língua e regras do discurso poderia ser formulada do seguinte modo: as regras do discurso dizem respeito ao discurso ou texto como unidade hierárquica mais alta, na qual o linguístico se organiza; as regras da língua referem-se apenas aos outros níveis da língua: fonética, morfologia, sintaxe e léxico.

Ao tratar d*a historicidade das tradições discursivas*, Koch (1997) explica que o termo "Tradição Discursiva" remete-nos ao fato de que tradições discursivas são complexos de regras com caráter histórico, pois trata-se de fenômenos historicamente modificáveis. Ele explica, também, que o conceito de tradição discursiva é sólido do ponto de vista linguístico-teórico, metodologicamente

frutífero e realista em vista da consciência dos sujeitos falantes/escreventes na produção e recepção de seus discursos.

Além dos atos de fala fundamentais como a saudação, o agradecimento, a promessa, as tradições discursivas podem estar ligadas a finalidades mais complexas exclusivas a determinadas culturas, como todas as tradições escritas, restritas às culturas com escrita, e dentro delas, tradições ligadas a determinadas instituições, dentre estas, os gêneros jurídicos. O autor destaca, também, que uma primeira abordagem poderia entender as tradições discursivas como modos tradicionais do dizer. (KABATEK, 2006, p. 508)

Segundo Kabatek, 2006, p. 510, "o traço definidor das tradições discursivas é a relação de um texto em um momento determinado da história com outro texto anterior: uma relação temporal com repetição de algo". Esse algo pode ser a repetição total do texto inteiro, a repetição parcial ou a repetição total de repetição concreta e unicamente a repetição de uma forma textual.

Para Kabatek (2006), o foco de atuação das tradições discursivas se relaciona à gramaticalização e à gramática história, de modo que os estudos buscam desenvolver argumentos centrados na importância que tem a visão textual para o estudo histórico da gramática e para os processos de gramaticalização. Segundo o autor, a inclusão da noção de tradições discursivas na linguística histórica não estabelece um campo separado, senão um aspecto a ter em conta numa visão integral.

2.2 A LINGUÍSTICA DE TEXTO E ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

A Análise Textual dos Discursos (ATD) é uma abordagem teórica e descritiva. No âmbito da Linguística Textual que realizou um vasto percurso no decorrer da formação de seu corpo teórico, pois inicialmente, tomou como unidade de análise a sequência de enunciados; por último, o texto.

Autores como Koch (2004) e Cavalcante *et al* (2008, p. 226) destacam que

> [...] as mudanças por que passaram os conceitos de língua, de linguagem, de texto, de discurso, de argumentação e de cognição, em relação a objetivos a serem alcançados, fizeram com que se passasse a compreender a Linguística Textual como uma teoria essencialmente transdisciplinar, decorrência das diferentes perspectivas que abrangem e dos interesses que a movem.

Ao tratar do lugar da linguística textual na análise do discurso, Adam (2011, p. 43) afirma que a análise do discurso e a linguística textual desenvolveram-se de modo autônomo, enfatizando que "é sobre novas bases que propomos, hoje, articular uma linguística textual desvencilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa".

Assim, postulando uma separação e uma complementariedade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise do discurso, o autor define a linguística textual como um

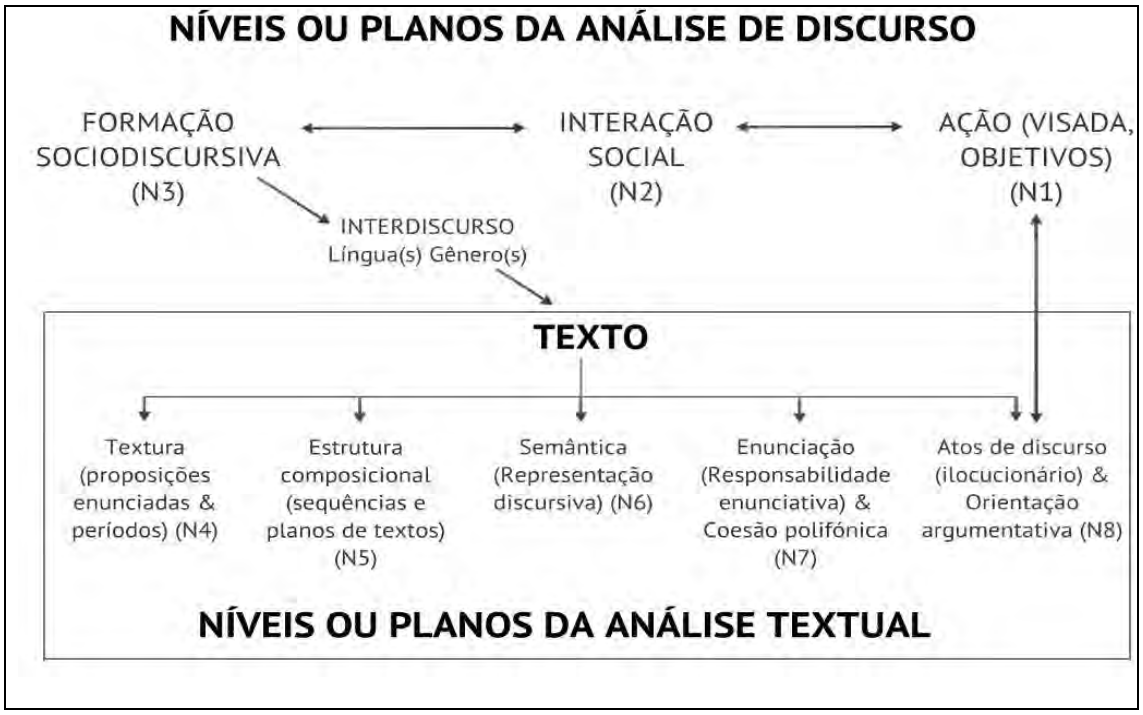
subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas. (ADAM, 2011). Conforme o exposto, percebemos a importância da linguística textual para os estudos do texto e para o surgimento da Análise Textual dos Discursos (ATD).

Conforme Rodrigues e*t al* (2010, p. 151-152) "a ATD elaborada por Adam (2008), constitui uma abordagem teórica e descritiva do campo da linguística do texto. Essa abordagem tem como objetivo pensar o texto e o discurso em novas categorias. Adam, situa, dessa forma, a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso.

A ATD constitui uma perspectiva teórica e descritiva do campo da Linguística Textual que se preocupa com um posicionamento teórico e metodológico situado num quadro mais amplo da análise do discurso. (PASSEGGI *et al*, 2010).

Adam (2011) parte da noção de que é preciso segmentar o texto em níveis teóricos. Os níveis de análise textual dos discursos apresentados por Adam são oito, conforme esquema abaixo apresentado.

Figura 1 – Planos da análise do discurso com base na ATD



Fonte: (ADAM, 2011).

Neste artigo, teremos como foco de estudo o nível 7 (Enunciação responsabilidade enunciativa & coesão polifônica), que por ser uma área de estudo bastante difundida, ela acaba por não ser compreendida de forma consensual, existindo correntes de aplicação da mesma, que se diferenciam. Temos como exemplo as principais definições sobre o tema, apresentadas por Rodrigues, Passeggi, Silva Neto, p. 153, 210) :

a) para Culioli (1971) toda enunciação supõe responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador;

b) para Nølke, Fløttum e Norén (2004): os proponentes da Teoria Escandinava da polifonia Linguística ScaPoLine, assumir a responsabilidade enunciativa é ser fonte do enunciado, é estar na origem, é assumir a paternidade;
c) para Rabatel (2008) o sujeito responsável pela referenciação do objeto exprime seu ponto de vista (PdV), tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente.

A noção de responsabilidade enunciativa que tomaremos como base para este trabalho é a que foi proposta a partir das oito categorias citadas por (Adam 2011), conforme quadro abaixo.

De acordo com Adam (2011, p. 117), "O grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua." Essas categorias expandem a descrição do que Benveniste (1974, p. 79-88) chamava de "aparelho formal da enunciação." Elas são apresentadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Grau de responsabilidade enunciativa: categorias e marcas linguísticas

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
1	**Os índices de pessoas**	os pronomes e os possessivos marcadores de pessoas (*meu, teu vosso, seu*), a apóstrofe de um ser ausente ou inanimado e os nomes que qualificam.
2	**Os dêiticos espaciais e temporais**	referência absoluta ou relativa ao cotexto (anafórica) ou ao contexto (situacional), classe dos embreantes: advérbios(*ontem, amanhã, aqui, hoje*), grupos nominais(*esta manhã abra esta porta*), grupos preposicionais(*em dez minutos*), adjetivos(*na semana passada*), certos pronomes(*ele pensa em mim*), certos determinantes(*minha chegada*).
3	**Os tempos verbais**	"correspondem a diferentes tipos de localização relativamente à posição do enunciador e repartem-se em diversos planos de enunciação (oposições constatadas, entre o presente e o futuro do pretérito ou entre o presente de verdade generalizada e o par pretérito imperfeito-pretérito perfeito etc.)".
4	**As modalidades**	modalidades sintático-semânticas maiores(téticas: asserção e negação; hipotéticas: real, modalidades objetivas(*dever, ser preciso*), intersubjetivas(*imperativo, pergunta, dever, [tu/vós], poder...)*, subjetivas(*querer, pensar, esperar*). Verbos de opinião(*crer, saber, duvidar, ignorar, convir, declarar QUE*) e advérbios de opinião(*talvez, sem dúvida, provavelmente, certamente*...), lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos(*pequeno, gentil, conotações positivas e negativas de rosto em relação s face, de esguio em relação a magro, axiologia moral de bom e de mau, malvado*) o advérbio, o grupo proposicional, a proposição subordinada.
5	**Os diferentes tipos de representação da fala**	discurso direto(DD), discurso direto livre(DDL), discurso indireto(DI), discurso indireto livre (DIL) e discurso narrativizado((DN)
6	**As indicações de quadros mediadores**	marcadores(*segundo, de acordo com, para*), modalização por tempo verbal como o *futuro do pretérito*, escolha de um verbo de atribuição de fala(*afirmam, parece*), reformulações do tipo (*é*) *de fato, na verdade*, e mesmo *em todo caso*; oposição de tipo *alguns pensam (ou dizem) que X,*

		nós pensamos (dizemos) que Y etc. Quadro mediador(Slatka Guentchéva), modalização em discurso(Jacqueline Authier Revuz).
7	**Os fenômenos de modalização autonímica**	"todo enunciado metaenunciativo que, num debruçar-se reflexivo do dito sobre o dizer, manifesta a não transparência e a não-evidência das palavras", e o caso das aspas e do itálico. Nesta categoria, Adam cita os trabalhos de Jacqueline Authier Revuz (1984, 1994, 1995), em que há modalização autonímica quando não se manifesta uma coincidência do discurso consigo mesmo, uma não coincidência entre as palavras e as coisas, uma não coincidência das palavras com elas mesmas.
8	**As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados**	efeitos de pontos de vista que repousam numa focalização perceptiva ou numa percepção cognitiva.

Fonte: (ADAM, 2011, p. 117- 120).

2.3 LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

O termo Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) identifica uma tendência funcionalista de estudo das línguas, também denominada Linguística Cognitivo-Funcional. Essa abordagem resulta da união das tradições desenvolvidas pelas pesquisas de representantes da Linguística Funcional, dentre estes, Talmy Givón, Paul Hopper, Joan Bybee, Elizabeth Traugott, Christian Lehmann, Bernd Heine, entre outros. Resulta, também, de representantes da Linguística Cognitiva, como George Lakoff, Ronald Langacker, Gilles Fauconnier, Adele Goldberg, John Taylor, William Croft. (SILVA, 2013).

A Linguística Funcional norte-americana adquiriu projeção a partir da década de 1970 e passou a identificar as pesquisas que têm como característica principal analisar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. Essa corrente teórica tem como proposta o estudo do discurso e da gramática de forma simultânea, para que dessa forma se possa compreender como a língua se configura. Assim, ela parte do princípio de que há uma relação mútua entre discurso e gramática. Portanto, a gramática é vista como representação cognitiva da experiência dos indivíduos com a língua, por isso, ela pode ser afetada pelo uso linguístico.

A Linguística Funcional Centrada no Uso compreende a gramática como resultado da estruturação de fatores cognitivos e comunicativos da língua. Essa corrente linguística reconhece o estatuto fundamental das funções da língua na descrição de suas formas, de modo que cada entidade linguística deve ser definida com relação ao papel que ela desempenha nos processos reais de comunicação. Para essa perspectiva teórica as propriedades universais devem ser procuradas não em categorias ou construções linguísticas particulares, mas na cognição humana. (CUNHA *et al*, [s.d]).

Dentre os processos e categorias analíticas utilizadas pela LFCU, para o estudo da língua e do discurso, Silva (2013) destaca como principais as seguintes:

a) Iconicidade, definida como a correlação motivada entre forma e função, ou seja, entre o código linguístico e seu *designatum*;
b) Marcação e constratividade, onde a marcação corresponde a um refinamento da noção saussureana de valor linguístico das distinções binárias entre um par contrastivo, e a contrastividade, diz respeito à opção do falante em selecionar um item dentre um conjunto de itens possível, conferindo-lhe realce e distinguindo-o de todos os demais, a fim de despertar a atenção do interlocutor;
c) Informatividade de perspectivação, onde a informatividade refere-se ao conteúdo informacional que os interlocutores compartilham ou supõem compartilhar, num momento de interação verbal, e a perspectivação vincula-se ao direcionamento da atenção sobre um evento referencial; isto é, tem a ver com a focalização de aspectos específicos de uma cena;
d) Categorização e prototipicidade, onde a categorização é um processo cognitivo de domínio geral no sentido de que categorias perceptuais de vários tipos são criadas a partir da experiência humana, independente da língua, e a prototipicidade é possivelmente uma consequência de propriedades inerentes da percepção humana, como a saliência cognitiva.

3 APLICAÇÃO PRÁTICA DA TEORIA DA ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS SOB O VIÉS DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

Apresentaremos uma amostra de uma pesquisa de doutorado, ainda em fase inicial, voltada para o estudo da enunciação, especificamente, a responsabilidade enunciativa, ou ponto de vista (PdV), em boletim de ocorrência e em inquérito policial.

Por entender que no boletim de ocorrência e no inquérito policial as marcas linguísticas da violência contra a mulher são marcadas textualmente e discursivamente, a pesquisa pretende responder, entre outros, aos seguintes questionamentos:

a) de que maneira os estudos da responsabilidade enunciativa, no âmbito da Análise Textual dos Discursos, contribuem para uma melhor compreensão quanto ao reconhecimento das fontes do dizer no boletim de ocorrência e no inquérito policial?
b) Quem assume a responsabilidade enunciativa ou o ponto de vista no boletim de ocorrência e no inquérito policial e quais são as vozes que aparecem nesses documentos?

O objetivo geral da pesquisa é analisar, no boletim de ocorrência e no inquérito policial a assunção da responsabilidade enunciativa e a construção do discurso da violência nesse contexto de comunicação.

Os resultados ainda não são substanciais devido à fase inicial em que a pesquisa se encontra, contudo, apresentaremos abaixo um exemplo, apenas em boletins de ocorrência, de como os dados já coletados estão sendo utilizados sob a ótica da ATD e por sua vez, sob o viés da Responsabilidade enunciativa.

Quadro 2 – Amostra 1

BOLETIM DE OCORRÊNCIA N° 219/2011

Natureza da ocorrência: Agressão física e ameaça

Local do fato: Residência

Data e hora do fato: xx/01/ 2011, 22 horas

VÍTIMA: A COMUNICANTE

[...]

ACUSADO: xxxxxxxxxxxxxx

[...]

HISTÓRICO DA OCORRÊNCIA: A VÍTIMA INFORMA QUE FOI AGREDIDA E AMEAÇADA DE MORTE PELO O ACUSADO ACIMA CITADO QUE É SEU CUNHADO, SEM QUE HOUVESSE MOTIVO. INFORMA, ATAMBÉM, QUE O MESMO A CHAMOU DE RAPARIGA E DE CACHORRA E QUE IRIA LHE QUEBRA A CARA. NADA MAIS DISSE.

TESTEMUNHAS:

1º NOME:

ENDEREÇO: XXXXXXXXXXXXXXXXX

2º NOME: XXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ENDEREÇO: XXXXXXXXXXXXXXXXX

PROVIDÊNCIAS ADOTADAS: REGISTRO DO B.O E 1ª VIA ENTREGUE A COMUNICANTE E A CÓPIA ENCAMINHADA

PARA A DELEGACIA DA MULHER ZONA SUL.

Natal, xx de janeiro de 2011

Hora do Registro: 17:30h

Assinatura do comunicante ou interessado _____ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Fonte: (OLIVEIRA, 2013)

No histórico do boletim acima apresentado, amostra 1, percebemos, dentre as marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa, as seguintes:

a) Discurso indireto: "A VÍTIMA INFORMA QUE [...]"; "INFORMA, TAMBÉM, QUE"; QUE O MESMO A CHAMOU DE[...].
b) Discurso direto: "NADA MAIS DISSE."
c) Emprego dos verbos do dizer: (*INFORMA, CHAMOU E DISSE*);
d) Verbos no presente do indicativo: (*INFORMA);*
e) Verbos no pretérito perfeito do indicativo: *CHAMOU, DISSE*);

Quanto às vozes presentes nesse boletim de ocorrência, amostra 1, identificamos a voz da vítima, identificada aqui, como enunciador 1 e do(a) escrivã(ão), identificado como enunciador 2. A voz do enunciador 1, vítima, é utilizada de forma indireta pelo enunciador 2: "A VÍTIMA INFORMA QUE [...]"; "INFORMA, TAMBÉM, QUE"; QUE O MESMO A CHAMOU DE[...]. A voz do enunciador 2 aparece na forma de discurso direto, "NADA MAIS DISSE."

Quadro 3 – Amostra 2

BOLETIM DE OCORRÊNCIA N° 251/11
Natureza da ocorrência: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
Local do fato: Residência do sogro
Data e hora do fato: 20/01/ 2011, 22 horas
Vítima: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
[...]
Autor do fato: sogro, sogra e cunhada
[...]

HISTÓRICO DA OCORRÊNCIA

A VÍTIMA RELATA QUE FOI AGREDIDA PELOS SOGRO DE NOME XXXXXXX, SOGRA DE NOME XXXXXXX E A CUNHADA DE NOME XXXXXXX QUE RESIDEM PRATICAMENTE NO MESMO IMÓVEL, QUE TODOS OS AUTORES DO FATO LHE AGREDIRAM TODOS JUNTOS.

PROVIDÊNCIAS: A VÍTIMA RECUSA A CASA ABRIGO, MARCADO IPL PARA O DIA 15/03/2011 AS 14 HORAS

TESTEMUNHA: TRAZER NO DIA DO IPL.

Natal, 26 de janeiro de 2011

Fonte: (OLIVEIRA, 2013)

No histórico do boletim, amostra 2, dentre as marcas linguísticas da responsabilidade enunciativas, conseguimos identificar:

a) verbos do dizer: (*relata);*
b) predominância do discurso indireto;
c) verbos no presente do indicativo (*relata, reside*);
d) verbos no pretérito perfeito do indicativo (*foi, reside, agrediram*).

Quanto às vozes presentes no boletim de ocorrência, amostra 2, identificamos a voz da vítima, enunciador 1, por meio do discurso indireto utilizado pelo enunciador 2, escrivã(o), "**A VÍTIMA RELATA QUE[...].** A voz do enunciador 2, escrivã (o) é identificada aqui na forma de discurso indireto. Além das marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa acima apresentadas, encontramos, também, as seguintes categorias: indicadores de pessoas (*sogro, sogra, cunhada, a vítima; todos os autores do fato, todos juntos, testemunha, comunicante ou interessado, servidor*); dêiticos espaciais (*residência do sogro, mesmo imóvel, casa abrigo*); dêiticos temporais (número do Boletim de ocorrência; data e o horário em que ocorreu o fato, data do registro do boletim, da realização do IPL, hora do registro).

4 CONCLUSÃO

Neste artigo, tentamos fazer uma abordagem sobre a tradição discursiva, a linguística funcional centrada no uso, a linguística textual e a análise textual dos discursos. Tentamos também fazer uma análise, ainda preliminar, das marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa em dois boletins de ocorrência.

No que concerne à identificação das marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa, seguimos as categorias apresentadas por Adam (2011), conforme quadro apresentado no corpo do texto.

Percebemos a importância de discutir sobre a responsabilidade enunciativa em boletins de ocorrência, pois dessa forma conseguimos identificar as vozes presentes nesses textos e seus efeitos de sentido na construção do discurso da violência contra a mulher.

Esse estudo também nos possibilitou refletir a respeito da escrita fora do contexto acadêmico, a exemplo de documento como boletim de ocorrência, gênero institucional que circula nos âmbitos policiais e jurídicos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues *et al*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido**:** os links no hipertexto. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2008.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica *et al.* **Linguística funcional centrada no uso:** conceitos básicos e categorias analíticas. [s.d]

KABATEK, Johannes. Tradições Discursivas e Mudança Linguística. In: LOPO, Tânia *et al*. (Orgs.). **Para a história do Português brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2006, v.6, t. 1-2.

KOCH, Ingedore. **Introdução à Linguística Textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Peter. **Tradições discursivas: de seu *status* lingüístico-teórico e de sua dinâmica**. 1997. Trad. Profa. Dra. Alessandra Castilho da Costa (UFRN). Versão 7 de julho de 2011. Manuscrito não publicado.

MACHADO**,** Ana Carolina Morito. Tradições discursivas e gramaticalização: reflexões acerca das estratégias de referência ao interlocutor. XV Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia de América Latina, Montevidéu, 2008. **Anais...** Montevidéu, p. 18-21, 2008.

PASSEGI, Luis *et al*. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 262-312

RODRIGUES, Maria *et al*. **Gêneros discursivos acadêmicos***:* de quem é a voz? 2010. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg26/01.pdf> Acesso em: 10 ago. 2012.

SILVA, Romerito. **Linguística funcional centrada no uso.** 2013. Notas de Aula. Disponível em: <http://prezi.com/0bh6isuq_qk0/linguistica-funcional-centrada-no-uso/?auth_key=a7834d64ec4edae0c96541fba80421d4bbeb2809>. Acesso em: 30 maio 2013.

GÊNEROS TEXTUAIS EM DIÁLOGO: O CURRÍCULO NO CONSELHO DA AUTOAJUDA

Adriana Letícia Torres da Rosa (UFPE)
José Batista de Barros (UNICAP)

Introdução

Neste trabalho, tomamos o estudo da intertextualidade como elemento de constituição textual no contexto da relação entre gêneros. Como alega Bakhtin na sua Teoria dos Gêneros do Discurso, a linguagem essencialmente dialógica realiza-se em gêneros que por seu turno se constituem na corrente da interação verbal ininterrupta, sendo retrabalhados sócio-historicamente.

Consideramos que os gêneros estão abertos à incorporação dos mais diversos tipos de práticas sociodiscursivo-textuais para compor a sua constituição. Contudo, alguns processos de incorporação e articulação dessas práticas são particulares a um dado gênero. Com essa perspectiva, objetivamos investigar as relações de intertextualidade do conselho com o currículo, observando implicações dessas relações para sua produção.

No universo das revistas femininas de circulação nacional, - tais como Cláudia, Nova, Ana Maria, Viva - , selecionamos como corpus 68 textos associados ao gênero conselho para análise qualitativo-quantitativa. Verificamos que o conselho mantém uma rede de diálogo com uma gama de gêneros textuais, dentre os quais o currículo apresenta-se como fragmentos intertextuais na produção daquele, explicitamente mesclados, assimilados no sentido de reacentuar a ação social de aconselhar e fazer agir o interlocutor, leitor do texto de aconselhamento.

Os resultados mostram que o currículo favorece o estabelecimento da credibilidade das informações textuais; bem como a manutenção das relações e as posições sociais construídas no gênero – nesse caso, a incorporação discursiva desse segundo gênero pelo conselho permite, dentre outras coisas, a afirmação da autoridade para se aconselhar; e a atribuição de posicionamentos sociodiscursivos ao produtor (conselheiro).

A análise das relações intertextuais, nas quais o conselho se constitui em revistas femininas, reafirma a proposição de Kristeva (1986) de que de a intertextualidade é um princípio de constituição textual pautado no diálogo consistente entre os enunciados.

1. Linguagem e intertextualidade: a constituição do conselho de autoajuda

Conforme observamos em nota introdutória, os gêneros do discurso possuem um papel relevante nas práticas sociodiscursivas, o que explica o interesse despertado, principalmente nas últimas décadas, pelo seu estudo. Distintas perspectivas teóricas os tomam como objeto de reflexão e análise, e, consequentemente, os gêneros recebem uma vasta gama de definições e enfoques.

Partimos das concepções de Bakhtin (2003) acerca da constituição e do funcionamento dos gêneros numa perspectiva sócio-histórica, a qual tem as relações dialógicas por princípio constitutivo dos gêneros.

Para Bakhtin/Volochínov (2002), a linguagem é uma forma de interação sócio-histórica dialógica e ideologicamente investida. Nas palavras do autor, toda a vida social está permeada pelas representações simbólicas que exercem uma função de destaque na constituição sociopolítica do homem e dos seus sistemas ideológicos. Segundo Bakhtin (2003), a linguagem realiza-se e funciona com base nos gêneros do discurso. Os gêneros organizam a fala (interação) humana e, sem estes, seria quase impossível a comunicação. Na sua linha de pensar, enunciados típicos, relativamente estáveis, são construídos historicamente em cada esfera de atividade humana, especialmente, em razão das relações sociais que se estabelecem entre os grupos e das finalidades que estes possuem ao interagir. Permeia a concepção de gênero de Bakhtin a constituição dialógica da linguagem. O estudioso não utiliza o termo *intertextualidade* nas suas reflexões filosóficas, mas trata do *dialogismo* que, para ele, está relacionado ao fato de os enunciados se constituírem num "elo na cadeia de comunicação" (cf. Bakhtin/Volochínov, 2002), responderem a enunciados que os precedem e presumirem a resposta de enunciados subsequentes.

Nesse caminhar, o gênero é um tipo particular de texto relacionado à atividade social e implicado em processos particulares de produção, distribuição e consumo. Inerentemente intertextuais, respondem tanto de formas típicas quanto criativas aos

enunciados do passado, estando essa resposta estreitamente correlacionada aos propósitos das práticas sociais em curso. O termo *intertextualidade* dos estudos de Kristeva (1986) alicerça-se numa releitura da obra de Bakhtin. Compartilhamos da definição de intertextualidade apresentada de que esse fenômeno diz respeito à propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, explicitamente ou não marcados, e que, por seu turno, podem ser assimilados ou contraditos.

Com esse aparato teórico, entendemos a constituição do gênero conselho de autoajuda, a qual resgatamos, nessa exposição, de trabalhos anteriores (ROSA, 2008).

Partimos do pressuposto de que o conselho é um tipo de enunciado cuja natureza dos objetivos das atividades sociais desenvolvidas tem por base a ação de aconselhar. Além dessa ação, outros tipos estão associados ao gênero: influenciar condutas (Meurer, 1998) e levar destinatário a agir, fazendo algo que lhe fora explicitado verbalmente (Adam, 2001).

Considerando que um gênero implica processos peculiares de distribuição, produção e consumo, salientamos que o conselho, como já apontamos, tanto nas interações do convívio familiar quanto nas do convívio público, é uma prática social da qual, em diversos momentos interativos, participamos na atualidade.

Em especial, nas revistas femininas, objeto de coleta do nosso *corpus*, a distribuição do conselho associa-se a rotinas próprias de produção e consumo textuais. As análises desenvolvidas neste trabalho mostram que, nesse contexto de circulação, a relação entre participantes da interação – revista e leitor – é estabelecida no conselho com base na construção de posicionamentos sociais e de relações sociais entre conselheiros e aconselhados. Os primeiros são responsáveis pela produção do gênero: redatores das revistas e especialistas (psicólogos, terapeutas, consultores, entre outros),

com autoridade, apresentam verbalmente orientações de como se deve proceder para atingir determinados objetivos (como resolver problemas de diversas ordens - afetiva, familiar, profissional); e os segundos, responsáveis pelo consumo: leitoras – mulheres heterossexuais, mães, profissionais etc – às quais se atribui a atividade de solicitar ou de receber tais orientações.

No que se refere às características composicionais do conselho, há de se observar que as escolhas do produtor quanto ao tipo de organização textual a realizar estão diretamente relacionadas às ações sociais que desenvolve, bem como ao posicionamento social que ocupa e às relações que mantém com seu destinatário. Nesse sentido caminham os trabalhos de Meurer (1998), autor que analisa o conselho em livro especializado de auto-ajuda, de Adam (2001) e Rosa (2003), autores que estudam esse gênero em revistas impressas, destinadas a público variado.

Sobre o gênero *conselho*, Meurer (1998) desenvolve uma pesquisa que tem como objetivo analisar aspectos da linguagem em *conselho de auto-ajuda*. Em seus estudos, o pesquisador, junto a Martin (1984) e Swales (1990), elege o propósito comunicativo como crucial para identificação do gênero, no caso em tela, "aconselhar". Nesse sentido, seguindo os estudos de Longracre (1992), Meurer considera o seu *corpus* (livro de auto-ajuda *Calm Down*, escrito pelo Dr. Paul Hauck) como gênero que se propõe, dentre outros, a "influenciar condutas". E complementa que é comum nesse tipo de discurso o uso de estratégias persuasivas para influenciar o comportamento do leitor.

Meurer (1998, p.136) aponta como elementos da organização textual-discursiva do *conselho* por ele analisado as seguintes fases típicas: (1) estabelecimento de autoridade/credibilidade do produtor do texto; (2) apresentação de um

problema/situação; (3) apresentação de um ou mais comandos; (4) motivação do leitor; (5) argumentação; (6) apelo (persuasão).

Uma das preocupações de Meurer (1998) foi verificar estratégias textuais usadas na apresentação dessas fases. Dentre as suas conclusões, o autor observa que o produtor do *conselho* vale-se da estratégia de referência a suas credenciais como terapeuta (especialista) ou referência ao conhecimento de pesquisas institucionais para dar autoridade ao seu discurso. O autor também mostra que a narração, no *conselho,* serve muitas vezes de embasamento para uma problematização, ou seja, contribui para mostrar que um assunto, uma visão ou uma situação precisa ser reexaminada; em outros casos, a estrutura narrativa tem a função de contextualização ou ilustração de uma argumentação.

Outro estudo significativo sobre os aspectos composicionais do *conselho* é o de Adam (2001). Numa linha de pesquisa de orientação sociocognitivo-interacionista, voltada para a investigação do discurso procedural, analisa os gêneros na correlação com as seqüências textuais[1] que os planificam. Para Adam, dentre os objetivos discursivos do *conselho* está o de se levar o leitor/ouvinte a *agir*, ou seja, fazer algo que lhe é explicitado. As escolhas da organização discursivo-textual do gênero, no caso da sequenciação textual, *descrição de ações,* contribuem para que esse seu objetivo discursivo seja reforçado ou concretizado.

Com base nos estudos de Adam (2001) e Bronckart (1999), analisamos, em trabalho anterior (cf. Rosa, 2003), a constituição linguístico-cognitiva da sequência injuntiva, associando-a ao estudo dos gêneros. Os resultados daquela pesquisa trazem evidências de que a injunção é uma sequência típica do *conselho*. Nesse sentido, é comum observar-se, no gênero, a apresentação de um *plano* de *comandos* - exposição de uma série de ações que o leitor seguirá para atingir um "objetivo desejado". Essa fase é marcada linguisticamente, por exemplo, por orações imperativas, muitas vezes modalizadas, para caracterizarem-se como sugestões e não como ordens a serem seguidas.

[1] Para Adam, as *sequências textuais* correspondem a esquemas textuais prototípicos que funcionam como representações sociodiscursivas das propriedades superestruturais canônicas dos textos reconhecidos numa cultura.

Para somar às contribuições dos estudiosos citados, apresentamos um novo enfoque de pesquisa do *conselho*: análise das redes intertextuais nas quais o gênero está entrelaçado. O nosso foco pauta-se, pois, na investigação das relações intertextuais como elemento da constituição discursiva do gênero.

Assim, ao longo do trabalho, descrevemos elementos do funcionamento intertextual do *conselho,* tomando por base as contribuições teóricas dos estudiosos que fundamentam nossa pesquisa, bem como as informações oriundas das nossas análises.

2. A presença do currículo no gênero conselho de autoajuda

O ponto de partida deste artigo é o estudo da intertextualidade do conselho com os demais gêneros do discurso, nas revistas femininas. O nosso pressuposto é o de que toda produção de linguagem é constituída numa relação intertextual: a interação verbal, incondicionalmente dialógica, ocorre mediada pela escolha de um enunciado, o qual tem, na sua base de constituição, traços de enunciados do passado.

Os gêneros estão abertos à incorporação dos mais diversos tipos de práticas sociodiscursivo-textuais para compor a sua constituição. Contudo, alguns processos de incorporação e articulação dessas práticas são particulares a um dado gênero.

Nesse contexto, dispomo-nos a analisar as relações de intertextualidade do conselho com outros enunciados, observando implicações dessas relações para sua constituição discursivo-textual.

Identificados, com base em consulta à literatura, os elementos que caracterizam o conselho do ponto de vista da sua composição, partimos para, tendo em vista os traços característicos identificados, examinamos dentre os gêneros que são

incorporados pelo conselho, e o papel da incorporação do currículo para o seu funcionamento discursivo-textual.

A relação entre gêneros é uma dinâmica própria, por assim dizer, essencial à linguagem enquanto prática social. Bakhtin (2002, p. 162) frisa que

> O texto só ganha vida em contato com outro texto (em contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato, está um contato de personalidades e não de coisas.

O contato que o *conselho* estabelece com outros gêneros transborda o mero contato formal, estrutural ou organizacional. Se um gênero implica práticas sociais, o diálogo entre gêneros é revelador de como sociohistoricamente as pessoas constroem sentidos, constituem-se e agem no mundo. As escolhas e as formas de materialização desse contato no *conselho*, como em qualquer gênero, estão diretamente relacionadas com os objetivos sociodiscursivos da interação em curso e, desse modo, colaboram no sentido de reforçá-los.

Observamos, pela nossa análise, que, nos 68 textos que compõem o *corpus* deste trabalho, há alguma relação intertextual do conselho com outro(s) gênero(s) do discurso. A Tabela 1 indica que alguns gêneros são tipicamente incorporados pelo conselho, como currículo, consulta, carta, depoimento/entrevista, ao passo que outros, apenas eventualmente, participam de conexões interdiscursivas com o gênero, como é o caso do conto de fadas, do estudo de casos ou do orçamento:

Tabela 1 – Gêneros incorporados pelo conselho

Gênero	**N°. de textos do gênero conselho em que é incorporado**	**N°. total de textos do gênero conselho**	**% por N°. de textos do gênero conselho**
Currículo	32	68	47,1
Consulta	32	68	47,1
Carta	13	68	19,1
Depoimento	09	68	13,2
Novela	07	68	10,3
Teste	06	68	8,8
Pesquisa	04	68	5,9

Livro (auto-ajuda)	04	68	5,9
Notícia	03	68	4,4
Conto de fadas	02	68	2,9
Horóscopo	02	68	2,9
Lista	02	68	2,9
Planejamento	02	68	2,9
Receita	02	68	2,9
Relato de vida	02	68	2,9
Canção	01	68	1,5
Cardápio	01	68	1,5
Cartão de crédito	01	68	1,5
Catálogo de vendas	01	68	1,5
Charada	01	68	1,5
Comunicado de polícia	01	68	1,5
e-mail	01	68	1,5
Epígrafe	01	68	1,5
Equação matemática	01	68	1,5
Estudo de caso	01	68	1,5
Filme	01	68	1,5
Lei	01	68	1,5
Manual	01	68	1,5
Mito	01	68	1,5
Orçamento	01	68	1,5
Programa de tv	01	68	1,5

A tabela mostra os diferentes gêneros que se apresentam na constituição do *conselho*: alguns deles são mais recorrentes e outros, ocasionais. Em todos os casos, a intertextualidade aponta para produtividade/interpretação do conselho, uma vez que a seleção e a incorporação de qualquer um dos gêneros na sua constituição discursiva são movidas por objetivos sociodiscursivos.

Considerando que o funcionamento intertextual do conselho é bastante dinâmico e complexo, analisaremos alguns gêneros que desempenham papéis importantes na sua constituição nas revistas femininas, tendo por base as ocorrências no nosso *corpus,* conforme dados apresentados na Tabela 1. Assim, traçaremos considerações sobre: currículo, observando as funções e as formas de sua articulação com o conselho.

Verificamos que a intertextualidade do *conselho* com o *currículo* funciona em dois sentidos principais: *marcar o posicionamento social do produtor do texto ou referendar um posicionamento social do produtor do texto*. Nos dois casos, a inserção de informações profissionais e/ou acadêmicas de pessoas reconhecidas socialmente num texto contribui para dar credibilidade ao conteúdo apresentado, além de apoiar a linha argumentativa do texto.

A existência de conselhos assinados por especialistas, observando que, nesses casos de produção, há uma valorização do produtor com base na apresentação de informações que lhe confiram crédito. Essa valorização é marcada textualmente por um destaque à assinatura do colunista: a fonte que nomeia o colunista, em geral, está visualmente adequada à leitura, salientada em negrito; além disso, percebem-se o uso da sua imagem, a fotografia de seu rosto ou busto, bem como a indicação de referências à sua profissão, à experiência e, ainda, às formas de contato. Os exemplos (01) e (02) mostram o fato comentado:

(01)

Cultive a sua própria energia - Revista Ana Maria, 459

(02)

Pergunte ao Dr. Cuschnir

"Por que meu marido não vai embora?"

"MEU NAMORADO NÃO TEM ORGASMO TRANSANDO"

"Por que meu marido não vai embora?" - Revista Ana Maria, 459

O nome, a foto, a referência à profissão e à especialidade dos colunistas são traços do gênero *currículo* incorporados à assinatura do conselho que colaboram para marcar o posicionamento social do produtor – sujeito dotado de experiência e/ou formação e, portanto, apto para aconselhar. Somando-se a isso, em (01), há a referência às obras escritas pelo especialista, além do anúncio do curso "Consciência Espiritual Independente" por este ministrado. Já em (02), o nome da seção é um reforço ainda maior ao discurso da *especialidade*: "Pergunte ao Dr. Cuschinir".

O currículo também funciona no conselho como elemento discursivo selecionado para referendar o *posicionamento social* do produtor do texto, "conselheiro". Observamos que o discurso das autoridades (especialistas e pessoas públicas) é frequentemente alvo de representação discursiva no gênero. Em geral, nesse caso, o currículo vem expresso textualmente com base na especificação de dados que caracterizam uma autoridade quando da representação de seu discurso, no corpo do texto,

> (03) (...) O psicólogo Ailton Amélio da Silva, professor do Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo e fundador do Centro de Estudos da Timidez e do Amor, pesquisa há 15 anos os relacionamentos amorosos. Agora ele acaba de lançar o seu segundo livro Para Viver um Grande Amor (Editora Gente, R$ 25,00), no qual ele apresenta dados curiosos sobre encontros

amorosos e dá conselhos sobre relacionamentos. (...) (Revista Mais feliz, 150, p.42)

(04) (...) Ao impedir os jovens de se expor a riscos ou de se amadurecer com as próprias decisões, os pais não pensam que um dia seus filhos precisarão sobreviver sozinhos", alerta a psicóloga Gláucia Imparato, de São Paulo. (...) (Revista Ana Maria, 468, p. 30)
(05) (...) O livro Criando filho homem sem a presença do pai, do psicólogo Richard Bromfield e da terapeuta de casal Cheryl Erwin, ambos norte-americanos, aponta caminhos saudáveis (...) (Revista Malu, 154, p.14)

(06) (...) diz Sérgio Savian, dono da escola de relacionamento Mudança de Hábito (www.mudançadehabito.com.br) (...) (Revista Viva, 297, p. 22)

(07) (...) Para não fazer parte dessa estatística, é bom ouvir os conselhos do consultor interno da presidência do SEBRAE, Jorge Rincón. (...) Revista Malu, 169, p.12)

ou, ainda, no registro da "fonte" de consulta, no final do texto,

(08) Consultoria: William Eid Júnior, economista, coordenador do Centro de Estudos em Finanças da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo. Mais informações: www.fgv.br (...) (Revista Malu, 165, p.7)

(09) Consultoria: Bruno Whitaker Gherdine, advogado (Revista Mulher, 8, p.81)

(10) Fonte: livro O Beijo na Realidade, de José Luiz Tejon, Editora Gente (Revista Mulher, 8, p.31)

(11) Agradecimento: Roseleide da Silva Santos, psicóloga, tel. (11) 6942-9586 (Revista Mais Feliz, 134, p. 40)

Em geral, os dados curriculares apresentados a respeito dos especialistas, cujos discursos são representados no conselho, são os do tipo: nome e sobrenome, formação acadêmica, experiência profissional, trabalhos realizados, lócus de atuação, cargo em ou filiação a instituições, obras produzidas, forma de contato.

A apresentação do currículo, no conselho, funciona no sentido de dar garantias à leitora de que as orientações de comportamento aconselhadas são seguras, pois advêm de fontes

referendadas socialmente por estarem associadas à construção formal (em geral, acadêmica) do saber de uma comunidade.

Conclusão

A respeito do funcionamento interdiscursivo do conselho, a constituição discursiva do gênero mostra-se permeada por recorrentes conexões intertextuais com alguns tipos específicos de enunciados, tais como currículo, consulta, carta, depoimento, novela e teste. A seleção e a incorporação desses gêneros estão associadas às complexidades das práticas sociodiscursivas que envolvem o conselho. Assim, atuam no sentido de não apenas apoiar a organização composicional do gênero, mas ainda manter as relações e as posições sociais construídas no gênero, reforçar sua ação social e, também, favorecer a abordagem temática.

A análise do diálogo do currículo com o conselho demonstrou ser um caminho de grande relevância para identificar as fontes usadas para autorizar e legitimar os conselhos apresentados pelo produtor textual; entender processos de construções de relações sociais, como o produtor de um texto vale-se de outros textos para se posicionar em relação ao seu destinatário; reconhecer as estratégias discursivo-textuais de inserção do discurso do outro, e o seu poder de argumentação e de ação; e, ainda, perceber o papel da intertextualidade no funcionamento sociodiscursivo do gênero.

Considerando a relevante contribuição do estudo para compreensão de aspectos intervenientes no funcionamento intertextual do conselho e, consequentemente, as aberturas para novas pesquisas que um trabalho dessa natureza pode suscitar, compreendemos que as discussões não se esgotaram - muitas outras faces do conselho ainda estão a se revelarem. A título de sugestão: numa perspectiva diacrônica, histórica, como se constituiu nas revistas femininas? E nas revistas masculinas da atualidade, qual a dinâmica de seu funcionamento intertextual? Como são tratados a intertextualidade e o conselho em âmbito escolar, sobretudo, nos livros didáticos? São perguntas que poderiam ser alvo de novas abordagens de investigação científica. É nesse sentido que a análise das redes intertextuais nas quais os gêneros se constituem torna-se uma oportunidade frutífera de se lidar e, sobretudo, de se entender o funcionamento da linguagem humana.

Referências

ADAM, J-M. Les discours procéduraux. In: GARCIA-DEBANC, C. (org.) *Langages*. Paris: Université de Lausanne. 2001. pp. 10-27.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003. pp. 227-326.

BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. (trads.). São Paulo: Hucitec, 2002.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. Word, dialogue and novel. In.: MOI, T. (ed.) *The Kristeva reader*. Oxford: Brazil Blackwell, 1986. pp. 34-61.

LONGACRE, R. E. The discourse strategy of an appels letter. In.: MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. (eds.). *Discourse description*: diverse linguistic analyses of a fund-raising text. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. pp.109-130.

MARCUSCHI. L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In.: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. pp. 19-32.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: Ângela Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp.19-36.

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARTIN, J. Language, register and genre. In: _____. *Children wrinting*: Reader ECT412 Children writing. Victoria: Dakin University, 1984. pp.21-30.

MEURER, J. L. *Aspects of language in self-help counseling*. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, N. *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. pp. 11-53.

ROSA, A. L. T da. *Faces do funcionamento intertextual do conselho de autoajuda*. Recife: UFPE, Tese de doutorado, 2008.

SWALES, J. *Genre analysis*: english in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

A ARGUMENTATIVIDADE NO GÊNERO SERMÃO: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS

Priscila Evangelista Morais e Lima (UFPB)
Geziel de Brito Lima (UFPB)

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a finalidade de descrever as funções semântico-argumentativas dos modalizadores discursivos no gênero sermão, bem como analisar os efeitos de sentido gerados pelo uso desses elementos no referido gênero. O estudo está fundamentado na Teoria da Argumentação na Língua, formulada por Ducrot (1988) e colaboradores, e nos estudos sobre a modalização, propostos por Koch (2002), Castilho e Castilho (1993), Nascimento (2012), Neves (2010), entre outros. No tocante à noção de gêneros, utilizaremos a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2000), que os apresenta como enunciados que veiculam uma intenção comunicativa e como tipos de textos relativamente estáveis.

O *corpus* da pesquisa é constituído por 4 (quatro) sermões escritos por um líder religioso protestante. É válido ressaltar que o gênero em questão é produzido com o objetivo de ser verbalizado em um determinado momento e local específico. De acordo com Patriota & Almeida (2006), no âmbito da religião cristã, tanto os sermões como as pregações baseiam-se nos dogmas bíblicos e são caracterizados por serem textos gerados a partir de uma interpretação por parte do locutor, visando à adesão do seu receptor. Ainda segundo os autores, os interlocutores aceitam e creditam um valor de verdade ao conteúdo da proposição.

Assim sendo, partiremos da hipótese de que no gênero sermão há uma predominância das modalizações deôntica e epistêmica asseverativa, uma vez que a própria estrutura do gênero carrega um sentido de obrigatoriedade ou proibição baseado nos princípios da Bíblia e o seu conteúdo é apresentado como uma verdade absoluta. Para checar essa hipótese, realizamos uma pesquisa descritiva, de base analítica, a fim de verificar não só a ocorrência dos diferentes tipos de modalizadores no *corpus*, mas

também descrever o seu funcionamento e verificar quais deles se constituem, de fato, em características semântico-argumentativas do gênero.

A fim de tratar da proposta de nossa pesquisa, o trabalho está dividido em seis tópicos assim distribuídos: a seção 1 apresenta a introdução do artigo. O tópico seguinte é destinado a exposição dos princípios gerais da Teoria da Argumentação na Língua. Na terceira seção mostraremos os pressupostos teóricos da Modalização. No tópico 4 será apresentada uma breve descrição sobre o gênero sermão. Na seção 5 trataremos do procedimento metodológico utilizado no estudo, bem como análise do *corpus*. Por fim, passaremos às considerações finais.

2. TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A Nova Retórica, concebida por Chaim Perelman, surgiu como uma retomada da antiga arte retórica idealizada pelo filósofo grego Aristóteles. De acordo com o filósofo belga a argumentação tem a finalidade de "incitar à ação ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação" (1999, p. 31). Em outras palavras, a argumentação visa à persuasão ou o convencimento do ouvinte sobre um determinado tema em discussão.

> A nova retórica, em oposição à antiga, diz respeito aos discursos a *todas as espécies de auditórios,* trata-se duma turba reunida na praça pública ou duma reunião de especialistas quer nos dirijamos a um único indivíduo ou a toda a humanidade; ela examinará inclusivamente os argumentos que dirigimos a nós mesmos, atuando duma deliberação íntima. (PERELMAN, 1999, p. 24)

A argumentação, dentro desta perspectiva, é exterior à língua (DUCROT, 1988), isto é, ela está na ação expressa pelo enunciado.

Com o intuito de opor-se a concepção tradicional de sentido, Ducrot (1988) e colaboradores formulam a Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Nessa nova concepção, a língua é inerentemente argumentativa, ou seja, de acordo com Lima (2012, p. 11) "esse recurso está marcado na própria estrutura da língua, pois o poder argumentativo de um enunciado não é determinado somente pelo fato que expressa esse enunciado, mas também por sua forma linguística" (grifo nosso).

Segundo Ducrot (1988), na concepção tradicional de sentido, existem três tipos de indicações de sentido no enunciado: as objetivas, as subjetivas e as intersubjetivas. Os aspectos objetivos dizem respeito a uma representação de uma dada realidade por parte

do locutor. No tocante as indicações subjetivas, essas designam a intenção do locutor face à realidade. Por fim, os intersubjetivos estão relacionados às relações estabelecidas entre o locutor e o(s) interlocutor(es). A fim de ilustrar essa distinção, vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 01

Maria é uma boa moça.

Analisando o exemplo 01, pode-se perceber a existência das três indicações: a objetiva, que se trata da descrição de Maria; a subjetiva, que expressa um apreço por parte do locutor com relação à Maria; e também a intersubjetiva, que permite ao locutor pedir ao seu interlocutor que confie em Maria.

O autor ainda declara que os aspectos objetivos são frequentemente denominados de denotação e as indicações subjetiva e intersubjetiva são chamadas de conotação. No entanto, Ducrot assinala que é seu objetivo eliminar esta divisão entre denotação e conotação, pois, para este linguista, se através da linguagem ordinária pode-se descrever a realidade, isso ocorre através dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, e não pela parte objetiva. O precursor da TAL afirma: "Não creio que a linguagem ordinária possua uma parte objetiva nem tampouco creio que os enunciados da linguagem deem acesso direto à realidade; em todo caso não as descrevem diretamente." [1]

Assim sendo, Ducrot (1988) unifica as indicações subjetiva e intersubjetiva, nomeando-as de *valor argumentativo,* explicando que o peso argumentativo de uma palavra é a direção dada por essa palavra ao discurso.

Partindo do princípio de que a argumentação está materializada na própria estrutura da língua, Espíndola (2004) faz um adendo a esta teoria, afirmando que a língua em uso também é argumentativa: "Dessa forma reescrevemos a tese original de Anscrombre e Ducrot – a língua e o seu uso são fundamentalmente argumentativos".

A argumentatividade, segundo Ducrot, deixa marcas linguísticas no discurso. Isso ocorre por meio de diferentes estratégias linguístico-discursivas. Em outras palavras,

[1] "No creo que el lenguaje ordinario posca una parte objetiva ni tampoco creo que los enunciados del lenguaje den acceso directo a la realidad; en todo caso no la describen directamente."

a argumentatividade se materializa linguisticamente através de diversas estratégias Linguístico-discursivas.

Dentre as estratégias utilizadas pelo falante, podemos citar a polifonia, os operadores argumentativos e a modalização. Em nosso trabalho nos deteremos na análise desta última, conforme os objetivos anteriormente citados.

3. A MODALIZAÇÃO

A modalização é uma estratégia de argumentação usada pelo locutor em seu discurso, sendo, portanto, marcada linguisticamente. De acordo com Lima (2012), a Teoria da Modalização (TM) é usada com o intuito de elucidar determinados fenômenos que a teoria da argumentação na língua não consegue esclarecer com mais propriedade. Trataremos da modalização ou modalidade[2] com base em Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993), Koch (2002), Nascimento (2012) e Neves (2010).

Cervoni (1989) assinala que a modalidade diz respeito ao conteúdo do enunciado e a avaliação expressa pelo falante sobre o dado conteúdo. Para ele, a modalidade é essencial na interpretação do discurso. Ainda segundo o referido autor, pode-se estabelecer uma distinção entre estruturas essencialmente modais, por ele denominadas de núcleo duro, e entre aquelas que são parcialmente modais, as chamadas modalidades impuras.

O núcleo duro compreende as modalidades proposicionais e os auxiliares de modo. De acordo com Nascimento (2012) exemplo de modalidade proposicional é encontrada na seguinte frase: *É possível que as aulas comecem em julho.* "Neste caso, a modalidade expressa pela estrutura 'é possível' incide sobre toda a proposição 'que as aulas comecem em julho'." (NASCIMENTO, 2012, p. 71). Com relação aos verbos auxiliares, Nascimento aponta alguns exemplos, tais como, os verbos poder, dever, querer (em alguns casos, destaca o autor) e saber, em frases do tipo *Ele deve chegar cedo.* "A modalidade expressa pelo verbo dever, de probabilidade, também incide sobre todo o conteúdo proposicional 'Ele chegar cedo'." (NASCIMENTO, 2012, p. 71). No tocante à

[2] Utilizaremos os termos como sinônimos, pois segundo Castilho e Castilho (1993), o falante sempre realiza uma avaliação preliminar sobre o conteúdo da proposição.

modalidade impura, Cervoni (1989) apresenta como exemplo os verbos *dicendi* (ex. dizer, falar, etc.) alguns adjetivos avaliativos (ex. interessante, grave, etc.) e os modos verbais.

Castilho e Castilho (1993) declaram que o termo modalização revela um julgamento do falante em relação ao conteúdo do enunciado, ou seja, esse fenômeno revela um ponto de vista em relação ao texto. Em outras palavras, é a marca do locutor. Os autores classificam o dado fenômeno em três tipos, a saber, as modalizações *epistêmica, deôntica* e *afetiva.*

Para Nascimento (2012), a modalização funciona como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática, pois permite ao locutor exprimir um julgamento sobre o conteúdo do enunciado, além de deixar pistas para o interlocutor de como o seu texto deve ser lido. Quanto à classificação dos modalizadores, Nascimento (2009) propõe uma reformulação para a Modalização Afetiva e passa a denominá-la de Modalização Avaliativa. De acordo com o referido autor, nem sempre o locutor expressa uma afetividade com relação ao que e está sendo dito, mas sim uma avaliação ou ponto de vista. Levando em consideração a classificação proposta por Nascimento e Silva (2012) e adicionando os estudos de Neves sobre a modalização deôntica volitiva, os elementos modalizadores passam a ser classificados como:

Quadro 1 - Tipos de Modalização

Tipo de Modalização	**Subtipos**	**Efeito de sentido no enunciado ou enunciação**
Epistêmica: expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento.	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro.
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase-certo ou verdadeiro.
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado.
Deôntica: expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade.	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer.
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer.
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que este aconteça.
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra.
Avaliativa: expressa avaliação ou ponto de vista		Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se

		qualquer caráter deôntico ou epistêmico.
Delimitadora		Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado.

Ainda conforme Nascimento (2012) existe a possibilidade de combinação de tipos de modalizadores diferentes expressos em um mesmo enunciado. É o chamado *fenômeno de coocorrência.*

> A coocorrência de modalizadores em um único enunciado pode revelar efeitos e sentido os mais diversos e, inclusive, estabelecer graus de comprometimento, distanciamento, obrigatoriedade etc. (NASCIMENTO, 2012, p. 98)

Conforme Nascimento (2012), a coocorrência de modalizadores já havia sido constatada por Castilho e Castilho (2002) ao estudar sobre os advérbios modalizadores. Todavia, o referido autor apresenta o fenômeno como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática, permitindo ao locutor manifestar suas intenções e atuar em função do seu interlocutor.

É preciso assinalar os casos de coocorrência, que ocorre quando o locutor se utiliza de dois tipos de modalização diferentes, no mesmo enunciado, na intenção de gerar diferentes efeitos de sentido. Nascimento e Silva (2012) afirma que, Castilho e Castilho, ao estudarem os advérbios modalizadores, já haviam observado esse fenômeno. No entanto, é Nascimento (2012) quem assevera que a coocorrência de modalizadores é uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática e, como os casos dos modalizadores isolados em um enunciado, permite ao locutor, além de imprimir pontos de vista, indicar como ele quer que seu enunciado seja lido pelo interlocutor.

4. O GÊNERO SERMÃO

Para a compreensão desse trabalho faz-se necessária à exposição de algumas considerações sobre o conceito de gêneros discursivos.

Bakhtin (2000) assinala que para se enquadrar um determinado texto na categoria gênero é necessário identificar três critérios, a saber, o conteúdo temático, o estilo e a construção composição. A seguir, vejamos cada um desses critérios.

O conteúdo temático diz respeito ao conjunto de ideias e princípios abordados no texto, isto é, trata-se do assunto veiculado no texto. No que se refere ao estilo, Bakhtin (2000) afirma está associado a natureza do gênero. Em outras palavras, podemos identificar os diferentes estilos por meio da observação da forma linguística e da funcionalidade de cada gênero. No tocante à construção composicional, o autor apresenta como sendo a estrutura ou o molde de um determinado gênero.

Segundo Bakhtin (2000), os gêneros são enunciados que veiculam uma intenção comunicativa e são tipos relativamente estáveis. Desta feita, os gêneros textuais são produtos da atividade humana. Travaglia (2007) afirma que o gênero se caracteriza por exercer uma função sócio-comunicativa específica, isto é, ele é produzido com um objetivo pré-estabelecido por uma dada comunidade, com o intuito de atender as demandas desse grupo.

> Como fruto de um trabalho coletivo, os gêneros discursivos proporcionam o ordenamento e a estabilização de todas as atividades comunicativas do cotidiano. Trata-se, portanto, de formas discursivas que colaboram sobremaneira para a instituição de qualquer situação comunicativa. (PATRIOTA & ALMEIDA, 2006, p. 66).

Devido o caráter coletivo e típico da atividade humana, há uma infinidade de gêneros discursivos.

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000. p. 279)

São vários os exemplos de gêneros do discurso apontados por Bakhtin. Entre eles estão: a carta, as declarações públicas, os diálogos do dia-a-dia etc.

Diante do que foi exposto, podemos enquadrar o *sermão* na categoria gênero do discurso. Trataremos do sermão enquanto texto escrito. É válido ressaltar que ele é produzido com o objetivo de ser verbalizado em um determinado momento e local específico. Quanto à sua definição, o dicionário Michaellis caracteriza-o como uma

“admoestação ou série de considerações com o fim de moralizar ou tornar virtuoso”. De acordo com Patriota & Almeida (2006), no âmbito da religião cristã, tanto os sermões como as pregações baseiam-se nos dogmas bíblicos e são caracterizados como textos gerados a partir de uma interpretação por parte do locutor, visando à adesão do seu receptor. Ainda segundo os autores, os interlocutores aceitam e creditam um valor de verdade ao conteúdo da proposição.

A partir do *corpus* analisado, observamos que o gênero em questão é dividido em cinco componentes: título, introdução, premissa, desenvolvimento e conclusão.

O título é um tipo de chamada ao texto. É ele quem anuncia o que será tratado no sermão.

A introdução é uma das partes principais do texto. Busca despertar a atenção do ouvinte quanto ao conteúdo do discurso, revelando que há uma ligação entre o texto e a vida deste ouvinte.

Com relação à premissa, podemos dizer que esta é a ideia principal da mensagem, isto é, o ponto de vista defendido pelo locutor e que será tratado em todo o desenvolvimento do sermão.

O desenvolvimento é o desdobramento do sermão, ou seja, é a parte que estabelece um encadeamento lógico que busca explicar a ideia central do texto e defendê-la como uma verdade.

A conclusão, por fim, apresenta a aplicação de todo o conteúdo do texto. Tem como principal objetivo incentivar e levar o ouvinte a uma mudança de atitude. Devido esta última característica, em especial, o estilo do gênero em estudo é direto e direcionado a um interlocutor (2ª pessoa do singular). Algumas vezes, o locutor também se inclui (1ª pessoa do plural).

5. A ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO SERMÃO

5.1 Procedimentos metodológicos

O objetivo de nossa pesquisa foi descrever as funções semântico-argumentativas dos modalizadores discursivos no gênero sermão religioso, bem como analisar os efeitos de sentido gerados pelo uso desses elementos no referido gênero. Trata-se de uma investigação de natureza descritiva, de base analítica, uma vez que buscamos verificar a

ocorrência dos diferentes tipos de modalizadores nos textos, assim como descrever o seu funcionamento, verificando quais deles se constituem, de fato, em características semântico-argumentativas do gênero.

Ressaltamos que o *corpus* utilizado nessa pesquisa foi fornecido por um líder religioso protestante. Foram selecionados quatro sermões, sendo levado em consideração a presença de elementos argumentativos, sua pertinência e o conteúdo informacional veiculado.

Iniciada as análises, detectamos o uso marcante de modalizadores discursivos em todos os textos. Após essa constatação foi realizado um levantamento dos elementos modalizadores e, em seguida, classificamos e analisamos o funcionamento e os efeitos causados por cada um deles.

As teorias da Argumentação e da Modalização serviram de embasamento teórico para a nossa análise, o que muito nos auxiliou na identificação dos fenômenos que ocorrem no gênero em estudo, assim como as intenções do locutor e a forma como ele almeja que o seu texto seja compreendido pelo ouvinte.

Na sequência, apresentaremos a análise dos sermões.

5.2 Análise da modalização no sermão

I – Modalização Deôntica de Obrigatoriedade

Trecho do Sermão 2

Em uma *comunidade, seja ela grande ou pequena, as pessoas <u>devem</u> colaborar para o bem-estar de todos.* (Negrito utilizado pelo autor)

No trecho acima podemos afirmar que a intenção do locutor é que esse enunciado seja lido exatamente como um dever. Dessa forma, o locutor considera que é uma obrigação de todos os membros de uma comunidade colaborar para o bem-estar. O uso dessa estratégia produz o efeito de exercer influência sobre a ação do interlocutor, pois é ele um dos responsáveis pelo conforto de seu grupo.

II – Modalização Deôntica de Proibição

Trecho do Sermão 3

Nunca culpe o outro.

O trecho 3, é de um sermão em que o autor está tratando sobre os problemas no matrimônio. Em seu texto o locutor apresenta "sete maneiras de lidar com o conflito, o trecho acima corresponde a uma dessas maneiras.

A modalização deôntica de proibição ocorre quando o locutor modaliza o discurso para que o mesmo seja lido como algo que não deve acontecer. No trecho analisado, observa-se que o responsável pelo discurso utiliza a expressão **nunca culpe** para frisar que em um relacionamento a dois não se deve culpar um ao outro. Logo, o objetivo do locutor é que esse enunciado seja encarado como algo proibido. Em um conteúdo como este, o locutor não dá outra alternativa ao seu interlocutor, senão a de nunca culpar o outro em situações de conflito.

III – Modalização Epistêmica Asseverativa

A modalização epistêmica asseverativa diz respeito ao grau de envolvimento do locutor com relação ao conteúdo da proposição, apresentando-o como algo certo ou verdadeiro. A ocorrência desse tipo de modalização pode ser verificada no fragmento a seguir:

Trecho do Sermão 1

Ele vem não só em palavras, mas em poder e no Espírito Santo, com convicção plena. (1Ts 1.5).

Ao se referir sobre a vinda do Messias, o falante modaliza o discurso por meio da expressão **convicção plena.** Utilizando esse modalizador, o locutor apresenta a leitura do conteúdo da proposição como algo verdadeiro. Há um forte engajamento do responsável pelo discurso em relação ao enunciado, pois ao ele deixa claro que considera certa a vinda concreta do Messias. Essa expressão funciona argumentativamente como um elemento

persuasivo, direcionando o interlocutor a também considerar esse dito como algo que é certo acontecer.

III – Modalização Epistêmica Quase-Asseverativa

Trecho do Sermão 3 Uma divergência conjugal não é necessariamente um indício ou sinal de problema.

Essa modalização ocorre quando o falante emite uma avaliação sobre o valor de verdade do conteúdo proposicional, considerando o dito como algo quase certo ou como uma hipótese a ser confirmada. Assim, ao trazer a expressão **não necessariamente** para o seu discurso, o locutor quer que seja lido como uma crença, ou seja, a divergência conjugal pode até ser um indício de problema, mas nem sempre será. Destarte, o responsável pelo discurso não se responsabiliza pelo valor de verdade do enunciado, visto que o apresenta como uma possível verdade.

III – Modalização Avaliativa

Esse tipo de modalização ocorre quando o locutor emite um juízo de valor em relação ao dito.

Trecho do Sermão 2 A família desfruta de destaque especial nos desígnios de Deus para a humanidade.

A expressão em destaque no trecho acima também são exemplos de modalizadores avaliativos porque avaliam o conteúdo do enunciado. Ao se utilizar dessas duas palavras, o locutor se posiciona no texto, emitindo o juízo de valor segundo o qual Deus dá uma atenção particular e tem um propósito para a célula familiar. A expressão **destaque especial** expressa um julgamento do falante quanto à sua opinião sobre o lugar

que a família tem nos desígnios de Deus. Além do mais, deixa pistas de como deve ser lida a proposição.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* nos aponta para a comprovação da hipótese de que as modalizações deôntica e epistêmica asseverativa são predominantes no gênero sermão, pois o discurso religioso tem a Bíblia como uma verdade absoluta, sendo vista, pelos seus seguidores, como um manual que apresenta regras de fé e prática. Todavia, constatamos também a presença das modalizações epistêmica quase-asseverativa e avaliativa. Notamos que o modalizador quase-asseverativo apareceu em um contexto que não tratava de algum tipo de preceito bíblico, mas sim de uma hipótese proferida pelo locutor. Quanto à modalização avaliativa, acreditamos ser consequência da avaliação do conteúdo bíblico por parte do responsável pelo discurso, ou seja, é a interpretação que ele dá ao texto da Bíblia que está servindo como base para o seu sermão.

Podemos observar, mais detalhadamente, o total de ocorrência dos diferentes tipos de modalizadores encontrados na apreciação dos dados. Vejamos o quadro a seguir:

Tipos de modalização	**Subtipos**	**Quantidade de trechos**
Modalização Deôntica	De obrigatoriedade	15
	De proibição	04
Modalização Epistêmica	Asseverativa	06
	Quase-asseverativa	01
Modalização avaliativa		04

A partir da observação do quadro, percebemos que uma das peculiaridade desse gênero é a sua natureza deôntica. Uma das explicações para essa constatação é a própria característica dos textos bíblicos. Apesar de a Bíblia enfatizar a questão do livre-arbítrio humano, o mesmo livro trata do homem como servo de Deus e, como tal, ele deve seguir

os princípios deixados nas Sagradas Escrituras. Os líderes, portanto, enfatizam bem o caráter de subserviência do cristão.

Deve-se deixar claro que o *corpus* analisado é pequeno para termos conclusões mais definitivas. No entanto, desejamos ampliá-lo, analisando sermões de outras denominações protestantes, bem como da vertente católica, a fim de avaliar se as modalizações deôntica e epistêmica asseverativa são predominantes no gênero em estudo ou se é uma característica do locutor analisado, em especial.

7. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução M.E.G. Gomes. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M de. *Advérbios Modalizadores*. IN: ILARI, Rodolfo (org) *Gramática do Português Falado*. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

DUCROT, Oswald. *Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoria de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

ESPÍNDOLA, Lucienne Claudete. **Retórica e Argumentação.** In: SILVA, Joseli Maria da; (orgs). ***Argumentação na Língua: da pressuposição aos topoi.*** João Pessa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Geziel de Brito.*O Requerimento.* IN: Nascimento, NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). *A Argumentação na Redação Comercial e Oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos.* Editora Universitária da UFPB, 2012.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 16/01/2013.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). *A Argumentação na Redação Comercial e Oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos.* Editora Universitária da UFPB, 2012.

_____. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 4, 2009, João Pessoa. **Anais.** João Pessoa: Editora Idéia, 2009.p. 1369-1376.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2010.

PATRIOTA, Karla Regina Macena Pereira; ALMEIDA, Gustavo Henrique Oliveira de. *Entre os Planos Humano e Divino: uma análise de discursos religiosos na mídia.* v. 6, n. 1, Linguagem em (Dis)curso, 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/04.htm>. Acesso em: 12/01/2013.

PERELMAN, Chaim. *O Império Retórico: retórica e argumentação.* 2 ed. Lisboa: Asa Editores, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Caracterização de Categorias de Texto: tipos, gêneros e espécies.* Alfa, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127> Acesso em: 19/01/2013.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO RESOLUÇÃO: UM ESTUDO DESCRITIVO

Yslânia Soares Gonçalves (UFPB)
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

Dentre os documentos que circulam nas instituições públicas, encontra-se o gênero resolução, que tem como objetivo regular muitas das ações das instituições públicas, instrumentalizando as rotinas administrativas, entre outras, necessárias para o funcionamento dos órgãos públicos. Considerando o papel deste gênero textual na rotina não só dos profissionais que trabalham nessas instituições, mas de todos que utilizam os serviços desses órgãos, o presente trabalho relata uma investigação científica cujo objetivo principal é descrever a argumentatividade no referido gênero, principalmente a partir do uso de modalizadores discursivos.

Trata-se de uma pesquisa ligada ao projeto *Estudos Semântico-Argumentativos de Gêneros do Discurso* (ESAGD), que foi desenvolvida no Laboratório de Estudos Linguísticos (LAEL), da UFPB. A investigação foi fundamentada da Teoria de Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot (1988) e colaboradores. Utilizamos ainda os estudos sobre o fenômeno da modalização linguística, considerando-a como uma estratégia argumentativa. Os estudos sobre a modalização são propostos por Castilho e Castilho (2002), Nascimento (2009), Cervoni (1989) e Nascimento e Silva (2012), entre outros.

O *corpus* da pesquisa é composto por 10 resoluções, que foram coletadas em duas Instituições Federais de Ensino Superior, relativas aos anos de 2011 e 2012. A investigação é qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da TAL.

Este trabalho está organizado em 6 seções. Inicialmente apresentamos os pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua e os estudos sobre a Modalização Discursiva. Apresentamos, ainda, uma pequena definição do gênero em estudo, qual seja a resolução. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos da

investigação e a análise dos modalizadores e do argumento por autoridade no gênero resolução. Por fim, apresentamos os resultados da investigação.

1. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A Teoria de Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot e colaboradores, opõe-se à concepção da argumentação retórica, pois os estudiosos defendem que a argumentatividade está inscrita na própria língua, sendo, assim, argumentativa por si mesma. Dessa maneira, negam que a argumentatividade esteja baseada apenas em fatos, presunções ou valores, como prevê os estudos retóricos.

Os estudiosos ainda se opõem a concepções tradicional de sentido, segundo a qual há três indicações de sentido no enunciado: objetiva, que é a representação da realidade descrita no enunciado; subjetiva, que é a expressão da atitude do locutor frente à realidade; e intersubjetiva, que diz respeito ao efeito que o locutor causa ou quer causar sobre o interlocutor, a pessoa a quem o locutor dirige o discurso.

Ducrot (1988) se opõe a essa divisão do sentido e afirma que se há descrição no sentido do enunciado é em razão dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, que o referido autor os reúne e denomina-os de valor argumentativo dos enunciados: "Não creio que a linguagem ordinária possua uma parte objetiva, tampouco creio que os enunciados da linguagem deem acesso direto à realidade; em todo caso não a descrevem diretamente". [1] (DUCROT, 1988, p.50).

Ducrot e colaboradores trabalham com a hipótese de que a argumentação está inscrita, estruturalmente, na língua, isto é, que "os encadeamentos argumentativos possíveis em um discurso estão ligados à estrutura dos enunciados e não somente às informações que eles veiculam" (ANSCOMBRE; DUCROT, 1988, p.09).

Ducrot (1988) ainda define o que é frase e o que é enunciado:

> [2]O enunciado é, para mim, uma das muitas realizações possíveis de uma frase. Daqui resulta que o enunciado é uma realidade empírica, é o que

[1]No creo que el lenguaje ordinario posea una parte objetiva ni tampoco creo que los enunciados del lenguaje den acceso directo a la realidad; en todo caso no la describen directamente.

[2]El enunciado es, para mí una de las múltiples realizaciones posibles de una frase. De esto resulta que el enunciado es una realidad empírica, es lo que podemos observar cuando escuchamos hablar a la gente. La frase por el contrario es una entidad teórica. Es una construcción del lingüista que le sirve para

> podemos observar quando ouvimos pessoas falando. A frase, pelo contrário, é uma entidade teórica. É uma construção do linguista que serve para explicar a infinidade de enunciados. Isso significa que a frase é algo que não pode ser observado: não ouvimos, não vemos frases. Somente vemos e ouvimos enunciados. DUCROT (1988, p.53).

Por fim, esse estudioso define significação como o valor semântico da frase e sentido como o valor semântico do enunciado.

> A diferença entre o significado da frase e do sentido do enunciado. Direi que entre estas duas entidades existe uma diferença de quantidade e de natureza. Quanto à diferença quantitativa é fácil mostrar que o enunciado diz muito mais do que a frase que ele executa. Isso é muitas vezes o que se quer expressar quando dizemos que o enunciado está sobredeterminado em relação à frase[3]. DUCROT (1988, p. 57-58).

Os estudiosos da Teoria da Argumentação na Língua descrevem diferentes estratégias linguístico-discursivas que materializam a argumentatividade nos enunciados, tais como os marcadores de polifonia, os operadores argumentativos, os modalizadores discursivos, entre outros.

O termo polifonia tem origem na música e é utilizado para nomear um tipo de composição musical em que diferentes vozes se sobrepõem, de acordo com Nascimento (2009). Nos estudos sobre a linguagem verbal, quem primeiro o utilizou foi Bakhtin (2002), nos seus estudos sobre os romances de Dostoievski.

O termo polifonia foi trazido para a Linguística por Ducrot (1988), com o objetivo de provar que o sentido dos enunciados pode ser perpassado por mais de uma voz ou de um ponto de vista. Para Ducrot (1988, p.16), o sentido do enunciado nasce do confronto entre diferentes sujeitos: [4]"… o sentido do enunciado não é mais que o resultado das diferentes vozes que ali aparecem."

Esse autor propõe três funções diferentes para definir o sujeito da enunciação:

---

explicar la infinidad de enunciados. Esto significa que la frase es algo que no puede ser observado: no oímos, no vemos frases. Solamente vemos y oímos enunciados.

[3]La diferencia entre La significación de La frase y el sentido del enunciado. Diré que entre esas dos entidades existe una diferencia de cantidad y de naturaleza. En cuanto a la diferencia cuantitativa es fácil mostrar que el enunciado dice mucho más que la frase que realiza. Esto es lo que frecuencia se quiere expresar cuando se dice que el enunciado está sobre determinado en relación con la frase.

[4]"…el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen."

1- O **locutor** que é aquele que se apresenta como responsável pelo enunciado.

2- O **sujeito empírico** que é o produtor do enunciado.

3- O **enunciador** que são os pontos de vista que o locutor apresenta em seu discurso.

A partir da definição dessas funções, Ducrot identifica dois tipos de polifonia que podem estar presentes no discurso: Polifonia de Locutores e Polifonia de Enunciadores.

Ducrot (1988) postula que a polifonia de locutores pode ser encontrada no discurso relatado, no estilo direto ou indireto. Nesse tipo de discurso, encontram-se pelo menos dois locutores distintos, como se vê no exemplo que segue.

Exemplo 01

Pedro me disse: Eu irei partir.

A polifonia de locutores pode ser identificada no exemplo por duas marcas: o me (responsável por todo enunciado) e o eu (responsável pelo segmento eu irei partir). Essas marcas correspondem a locutores distintos, eventualmente subordinados, conforme Ducrot (1988), que se apresentam responsáveis pelo enunciado. No exemplo 01, o pronome *me* refere-se ao locutor responsável por todo o enunciado, enquanto o pronome *Eu* se refere a um segundo locutor, ao primeiro subordinado, responsável apenas pelo segmento "Eu irei partir".

Segundo Silva (2012) como exemplo de polifonia de locutores é possível citar, além do discurso relatado, as aspas e uma das formas de argumentação por autoridade, o arrazoado por autoridade. Para Ducrot (1987), a argumentação por autoridade é frequentemente observada no discurso e apresenta-se em duas formas distintas: autoridade polifônica e arrazoado por autoridade. Enquanto o arrazoado por autoridade é um tipo de polifonia de locutores, já que nele se pode identificar dois locutores distintos, a autoridade polifônica consiste em uma polifonia de enunciadores, já que nesse tipo de estratégia se encontram pelo menos dois enunciadores (pontos de vistas) dintintos.

O autor acrescenta que, para que uma preposição *P* seja considerada um argumento por autoridade, precisam ser satisfeitas duas condições,simultaneamente: a primeira deverá indicar que "*P* já foi, é atualmente, ou poderia ser objeto de uma asserção" e a segunda deverá "apresenta-se esse fato apresenta-se este fato como se

valorizasse a proposição *P,* como se a reforçasse, como se lhe apresentasse um peso particular". (DUCROT, 1987, p. 140)

Nascimento (2009) afirma que no *arrazoado por autoridade* o locutor responsável pelo discurso (L1) traz para o discurso outro locutor (L2), com o qual se identifica. Acrescenta ainda que L2 é a autoridade que L1 traz para o discurso como prova do que está asseverando. Esse estudioso ainda diz que, para Ducrot, o discurso arrazoado por autoridade, como toda prova, pode ser refutado.

Além da polifonia de locutores, Ducrot identificou a polifonia de enunciadores que ocorre quando, no mesmo enunciado, são identificados pontos de vistas diferentes. Ducrot (1988) aponta que a polifonia dos enunciadores pode ocorrer em situações como a pressuposição, o humor, a ironia, a negação e enunciados com conectores de contraposição, a exemplo do operador *mas*.

2. A MODALIZAÇÃO DISCURSIVA

Consideramos, neste trabalho, a modalização discursiva como uma estratégia argumentativa, ou seja, modalizar um discurso é uma estratégia através da qual o locutor veicula uma avaliação ou o seu ponto de vista em relação aquilo que fala.

Segundo Castilho e Castilho (2002), a gramática reconhece a modalização como a expressão de um julgamento, por parte do locutor, e distingue a modalização da modalidade:

> A gramática reconhece dois grandes componentes na sentença: o componente proposicional, constituído de sujeito + predicado (= dictum), e o componente modal, que é uma qualificação do conteúdo da forma de P, de acordo com o julgamento do falante (= modus). Esse julgamento se expressa de dois modos: (1) o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa); (2) o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo. (CASTILHO e CASTILHO 2002, p. 201).

Ao primeiro julgamento costuma-se denominar de modalidade, de acordo com os autores, e ao segundo, de modalização. Castilho e Castilho (2002) preferem não separar modalidade de modalização e empregam esses termos sinonimamente. Nascimento (2009, p. 38) também trata esses termos como sinônimos, pois "esse relacionamento

consiste em julgar o teor da verdade da proposição, ou expressar um julgamento sobre a forma escolhida para verbalizar o conteúdo da proposição".

Para Castilho e Castilho (2002) a modalização ou modalidade movimenta diferentes recursos linguísticos: A prosódia, os modos verbais, os verbos auxiliares, adjetivos, advérbios e sintagmas preposicionais em função adverbial.

Cervoni (1989, p. 53) estuda a modalidade considerando como um elemento semântico inerente ao conteúdo proposicional e diz que a modalidade é "um ponto de vista do sujeito falante sobre este conteúdo".

Ainda segundo Cervoni (1989 p. 58), é preciso restringir o campo das modalidades linguísticas e que para conseguir isso "o único meio é efetuar exclusões, isto é, delimitar, no vasto campo da expressividade, um campo mais restrito, ao qual reservaríamos a denominação 'modalidades'". Assim, só serão consideradas modalidades as sentenças referentes a uma proposição cujos itens lexicais pertencem ao denominado **núcleo duro** das modalidades, que é constituído pelas modalidades proposicionais (*é certo que*, *é possível que* etc.) e seus equivalentes e pelos auxiliares de modo (*poder*, *dever* etc.); e aquelas que o autor denomina de **modalidade impura**.

Segundo o autor (1989, p. 68), a modalidade impura **"**são os casos em que modalidade é implícita ou mesclada num mesmo lexema, num mesmo morfema, numa mesma expressão, a outros elementos de significação". Para Cervoni, a Modalidade Impura é formada por lexemas verbais, expressões unipessoais, modos e tempos verbais e modalidades e atos ilocutórios modais.

Nascimento e Silva (2012, p. 63), por sua vez, definem modalização "como um ato de fala particular que permite ao locutor, além de deixar marcas de suas intenções, agir em função do seu interlocutor".

Esses autores classificam a modalização, e consequentemente os modalizadores (elementos linguísticos que materializam esse fenômeno linguístico), em quatro grupos: epistêmica, deôntica, avaliativa e a delimitadora. Abaixo, apresentamos o quadro com a classificação dos elementos modalizadores, que materializam a modalização, proposto pelos referidos autores.

Quadro 1: Tipos e subtipos de modalização.

Tipo de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação
Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado
Deôntica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra
Avaliativa – expressa avaliação ou ponto de vista	---	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico
Delimitadora	---	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado

Nascimento e Silva (2012) ainda ressaltam que um mesmo item lexical pode expressar diferentes modalidades, gerando efeitos de sentido diferentes. Obviamente que, para determinar o tipo de modalidade expressa, é necessária uma análise semântico-discursiva do item em questão. Iremos adotar a classificação destes autores, no presente trabalho, para a análise dos elementos modalizadores presentes no *corpus*.

3. RESOLUÇÃO: O GÊNERO TEXTUAL DISCURSIVO

Nessa pesquisa, a resolução está sendo concebida através da noção do gênero do discurso. Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2000), são tipos relativamente estáveis individuais de enunciados, presentes nas mais diferentes situações cotidianas em diferentes situações, uma vez que estão associados às esferas da sociedade, seja em linguagem cotidiana ou em linguagem formal.

Bakhtin estabelece uma tipologia na qual diferencia os gêneros do discurso primários e dos secundários:

> Os gêneros primários (simples) de todas as espécies são os que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, (...), por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta. Os gêneros secundários do discurso são complexos – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. aparecem em

> circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente: artística, científica, sociopolítica. (BAKHTIN, 2000, p.281)

Considerando que a resolução é um gênero do discurso produzido no âmbito das instituições públicas, ou seja, em uma circunstância social culturalmente complexa, trata-se, portanto, de um gênero secundário, nos termos bakhtinianos.

O estudioso ainda diz que o estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia.

Bakhtin (2000) estabelece três critérios para definir os gêneros:

- Conteúdo Temático: diz respeito ao tipo da informação, o objeto do dizer, de que geralmente são compostos os gêneros textuais.
- Estilo linguístico: diz respeito aos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, como aponta Bakhtin (2000, p. 179), com que se compõe cada um dos gêneros textuais.
- Estrutura composicional: afirma Bakhtin (2000, p.301) que "o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à individualidade e à subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero determinado". O autor ainda afirma que todos os nossos textos "dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo".

Para Pedde Júnior (2007), resolução é um ato administrativo normativo expedido pelas altas autoridades do Executivo ou pelos presidentes de tribunais, órgãos legislativos e colegiados administrativos, para administrar matéria de sua competência específica. De acordo com o Manual de Redação dos Atos Oficiais e de Comunicação da Secretaria da Fazenda (2008), resolução é um ato normativo com a finalidade de complementar e normatizar legislação tributária, orçamentária, financeira e de recursos humanos.

Segundo Medeiros (2006, p.308) resolução significa, em Direito Público ou Administrativo, determinação ou deliberação: "É o ato pelo qual a autoridade decide, ordena ou baixa uma medida". O autor acrescenta que as resoluções são atos de autoridades; em geral, dizem respeito a assuntos de ordem administrativas e estabelecem normas regulamentares.

> Resolução é decisão, expediente, deliberação. É um ato emanado de autarquias ou de grupos representativos. Podem expedi-la os conselhos administrativos

> ou deliberativos, os institutos de previdência e assistência social, as assembleias legislativas. Pode a resolução ser também denominada deliberação. (MEDEIROS, 2006, p. 308)

Deste modo, podemos observar que as resoluções são normas de organização de procedimentos administrativos de cada diretoria que a criou. Seus efeitos são internos.

No que refere à sua estrutura composicional, o Manual de redação e de atos oficiais da Agência Nacional de Águas (2005) afirma que a resolução é composta pelas seguintes partes: título, ementa, preâmbulo, texto, cláusula de vigência, cláusula de revogação e assinatura.

Os manuais de redação oficial consultados, bem como os autores que tratam dos documentos empresariais e oficiais, entre os quais Medeiros, pouco ou nada afirmam a respeito do conteúdo e do estilo linguístico do gênero.

No entanto, observando os documentos que compõem o nosso corpus de análise, observamos que, no que se refere ao conteúdo, a resolução trata de diferentes atos da rotina das instituições públicas. Ao tratar desses atos, normatiza-os, apresenta instruções de como agir e proceder, no âmbito interno das instituições. Por essa razão, o conteúdo é tratado de maneira exaustiva, no sentido em que apresenta Bakhtin (2000), em outras palavras, o gênero apresenta alta informatividade, apresentando, em alguns casos, diferentes aspectos do conteúdo tratado e normas de como agir em cada circunstância ou aspecto.

No que se refere ao estilo linguístico, a linguagem adotada é de caráter regulatório e instrucional. De certa maneira, é isso que nossa investigação se propõe a demonstrar, quando descreve o uso dos modalizadores discursivos e do arrazoado por autoridade no gênero.

4. A ARGUMENTATIVIDADE NO GÊNERO RESOLUÇÃO

4.1 Procedimentos metodológicos

A referida investigação é ligada ao projeto ESAGD, conforme assinalamos anteriormente, e adota os procedimentos teórico-metodológicos do referido projeto, que descreve o funcionamento semântico-argumentativo de diferentes estratégias linguísticas presente em diversos gêneros do discurso.

Na investigação realizada, de natureza descritiva, os procedimentos adotados foram os seguintes:

a) leitura e discussão a respeito da Teoria da Argumentação na Língua, dos Estudos sobre a Modalização e sobre o gênero resolução;

b) coleta, armazenamento e seleção dos textos a serem investigados;

c) levantamento das estruturas semântico-argumentativas presentes nos textos;

d) descrição e análise das estruturas semântico-argumentativas presentes nos textos, com base nos princípios da Teoria da Argumentação na Língua e nos estudos sobre a Modalização Discursiva;

e) reflexão teórica a partir da descrição e da análise dos dados obtidos e sistematização dos resultados.

Embora a análise realizada foi de caráter qualitativo, no entanto, quantificamos a ocorrência das estratégias investigadas, a fim de verificar não só quais delas se sobressaíam no gênero resolução, mas também com o objetivo de verificar quais se constituem em característica do próprio gênero.

O *corpus* investigado foi coletado na internet em sites de duas Universidades Federais. Foram coletadas 10 (dez) resoluções para compor o corpus desta pesquisa; a seleção dos textos se deu de maneira aleatória. A seguir, apresentamos a análise dos modalizadores discursivos e do argumento por autoridade do tipo arrazoado por autoridade presentes no *corpus*.

4.2 Os modalizadores e o argumento por autoridade no gênero resolução

Abaixo apresentamos as análises de alguns trechos das resoluções que vão ser enumerados de acordo com a catalogação dos trechos realizada quando da identificação dos mesmos, no *corpus*. Por razão de espaço, apresentamos apenas um trecho de cada tipo de estratégia descrita para cada tipo de estratégia semântico-argumentativa que descrevemos, analisando sempre o funcionamento dos elementos linguístico-discursivos descritos e seu efeito de sentido no enunciado. Mantivemos a numeração dos trechos tal como foi catalogado no *corpus*.

Analisaremos os trechos catalogados das resoluções, observando a seguinte legenda:

	MODALIZADORES
	ARGUMENTAÇÃO POR AUTORIDADE

4.2.1 Modalização Epistêmica Asseverativa

Trecho 06
Res04-UFRJ
"Autorizar, nos termos da presente Resolução, a concessão, pelas fundações de apoio **devidamente** credenciadas no MEC/MCT como instituições de apoio à UFRJ (...)".

No trecho 06, o advérbio **devidamente** foi usado para expressar que estão autorizadas pelos termos da Resolução, as fundações de apoio que devidamente credenciadas no MEC/MCT como instituições de apoio à UFRJ. O referido advérbio, nesse contexto, adquire o sentido de corretamente, verdadeiramente, indicando que o conteúdo do segmento fundações de apoio credenciadas no MEC é algo que verdadeiramente precisa existir para que ocorra a autorização a que faz referência o documento. Por esse motivo **devidamente** funciona, neste enunciado, como um modalizador epistêmico asseverativo.

4.2.2 Modalização Epistêmica Quase-Asseverativa

Trecho 07
Res04-UFRJ
"Para a fixação dos valores das bolsas, deverão ser levados em consideração critérios de proporcionalidade com relação à remuneração regular de seu beneficiário e, **sempre que possível**, os valores das bolsas correspondentes concedidas por agências oficiais de fomento."

No trecho 07, há uma modalização epistêmica quase-asseverativa, através da expressão **sempre que possível.** Com essa expressão, o locutor apresenta como possível o conteúdo do segmento em que aparece, ou seja, é possível a existência de critérios de proporcionalidade com relação aos valores das bolsas concedidas por agências oficiais de fomento. Isso ocorre porque o locutor não pode assumir a responsabilidade pela existência de bolsas com critérios proporcionais, já que isso cabe às agências de fomento.

No entanto, em existindo tal possibilidade, o locutor dá uma instrução para seu interlocutor. Daí a presença do termo **sempre**, no próprio modalizador, e do modalizador

deôntico de obrigatoriedade no primeiro parágrafo (**deverão**). Assim, embora a expressão **sempre que possível** mantenha um caráter deôntico, em essência, sobressai o caráter de possibilidade; por essa razão trata-se de um modalizador epistêmico quase-asseverativo.

4.2.3 Modalização Deôntica de Obrigatoriedade

Trecho 74 RES04-UFRJ "Os programas/projetos previstos no § 1º deste artigo **deverão** ter como coordenador um docente ou técnico-administrativo em educação da carreira de nível superior do quadro permanente da UFRJ (...)".

No trecho 74, o locutor ao usar o verbo **deverão** mostra que é uma obrigação os programas/projetos previstos no § 1º artigo terem como coordenador um docente ou técnico-administrativo em educação da carreira de nível superior do quadro permanente da UFRJ. O conteúdo do enunciado adquire um caráter de obrigatoriedade e essa obrigatoriedade, no gênero, é transmitida aos prováveis interlocutores através de uma orientação a ser cumprida, obrigatoriamente. Por esse motivo, o termo em destaque é um modalizador deôntico de obrigatoriedade.

4.2.4 Modalização Deôntica de Proibição

Trecho92 Res02-UFPB "Em virtude da natureza do Processo Seletivo, **não será permitida** a revisão de prova nem a recontagem de pontos."

No trecho 92, ocorre um caso de Modalização Deôntica de Proibição, pois a expressão "**não será permitida**" usada pelo locutor demonstra para o interlocutor um ato de proibição quanto ao conteúdo do enunciado, ou seja, torna-se proibido a revisão de prova e a recontagem de pontos.

4.2.5 Modalização Deôntica de Possibilidade

Trecho112 Res04-UFRJ "As bolsas previstas nesta Resolução **poderão** ser concedidas sob a forma de Bolsa de Ensino, Bolsa de Pesquisa, Bolsa de Extensão, Bolsa de Desenvolvimento Institucional e Bolsa de Estímulo à inovação conforme condição do respectivo beneficiário e enquadramento nos requisitos do instrumento que autorizou sua concessão e as seguintes definições(...)".

O locutor, no trecho 112, ao usar o verbo **poderão,** apresentou no conteúdo do enunciado a permissão para que as bolsas previstas na Resolução possam ser concedidas sob as formas de Bolsa de Ensino, Bolsa de Pesquisa, Bolsa de Extensão, Bolsa de Desenvolvimento Institucional e Bolsa de Estímulo à inovação. Então o referido verbo pode ser visto como um modalizador deôntico de possibilidade, pois através dele o locutor faculta formas de ação a seu interlocutor, dando-lhe a permissão para tal. Em outras palavras, o conteúdo do enunciado é apresentado como uma possibilidade/permissão, e não algo obrigatório.

4.2.6 Modalização Deôntica Volitiva

Trecho117
Res05-UFPB
"Caso o pleito seja deferido pelo Colegiado do Curso, ou excepcionalmente, ad referendum, pelo Coordenador do Curso ou seu representante legal, a Assessoria para Assuntos Internacionais emitirá uma Carta de Aceitação para que o aluno internacional **solicite** o seu Visto de Estudante junto à Representação Consular Brasileira em seu país de origem."

No trecho 117, o locutor usa um modalizador deôntico volitivo, a expressão **solicite**, para assinalar a possibilidade do aluno internacional requerer ou solicitar seu Visto de Estudante. Neste caso, o aluno internacional poderá pedir o seu Visto de Estudante junto à Representação Consular Brasileira em seu país de origem. Por esse motivo, a expressão em destaque funciona como modalizador deôntico volitivo, no enunciado em que aparece.

4.2.7 Modalização Avaliativa

Trecho124
Res03-UFRJ
"A **urgência** da decisão para que os prazos necessários ao cumprimento dos trâmites a serem seguidos dentro da própria UFRJ não sejam ultrapassados."

No trecho 124 podemos ver que há uma ocorrência de modalização avaliativa com a expressão **urgência**, usada pelo locutor. Ao enunciar que a decisão para que os prazos necessários ao cumprimento dos trâmites a serem seguidos dentro da própria UFRJ terá que ser com urgência, o locutor avaliou o conteúdo do enunciado como algo urgente,

iminente. Os seja, o locutor espera que o interlocutor leia o conteúdo do enunciado como algo urgente. Por esse motivo, o termo em destaque é um modalizador avaliativo.

4.2.8 Modalização Delimitadora

Trecho148 Res04-UFPB "O Ouvidor exercerá suas funções, preferencialmente, em regime de tempo integral, desde que não traga prejuízo para as atividades de ensino, **se docente.**"

No trecho 148, o locutor delimita o conteúdo do enunciado com a expressão **se docente** ao enunciar que o Ouvidor exercerá suas funções, preferencialmente, em regime de tempo integral, desde que não traga prejuízo para as atividades de ensino, mas somente se esse for docente. Por esse motivo, a expressão em destaque pode ser vista como um modalizador delimitador.

4.2.9 Argumentação por Autoridade: arrazoado por autoridade

Trecho176 Res01-UFRJ "O Conselho Universitário da UFRJ**, após ampla discussão em sessões de 22 de setembro e 13 de outubro de 2011,** resolve: (...)".

Percebemos no trecho acima uma argumentação por autoridade, do tipo *arrazoado por autoridade*, ou seja, podemos ver no exemplo que o locutor L1(Conselho Universitário da UFRJ) trouxe ao seu discurso outro locutor L2 (discussão nas sessões de 22 de setembro e 13 de outubro de 2011), uma autoridade para fundamentar o dito. O uso de um locutor como autoridade no discurso é bastante comum no início da resolução: trata-se de uma estratégia utilizada pelo locutor para fundamentar suas decisões e, ao mesmo tempo, dar credibilidade ao conteúdo do dito.

5. Considerações Finais

O locutor ao fazer uso de diferentes estratégias de argumentação, em seu discurso, dá direcionamentos, aponta conclusões possíveis. Sendo assim, a Teoria da Argumentação e os estudos da Modalização provam que o locutor usa essas estratégias

para introduzir em seu discurso uma avaliação ou o seu ponto de vista em relação aquilo que fala.

Através das análises das resoluções coletadas, foi possível observar que a modalização é uma estratégia argumentativa no gênero resolução, provocando diversos efeitos de sentido, dentro do texto. Foram encontrados todos os tipos de modalização (epistêmica, deôntica, avaliativa e delimitadora) e alguns casos de argumentação por autoridade, sintetizados no quadro 02.

Quadro 02 – Ocorrência de modalizadores no *corpus*

Tipos de Modalização	**Subtipos**	**Quantidade de Trechos**
Modalização Epistêmica	Asseverativa	06
	Quase-Asseverativa	01
Modalização Deôntica	De obrigatoriedade	86
	De proibição	08
	De possibilidade	18
	Volitiva	02
Modalização Avaliativa	-	10
Modalização Delimitadora	-	47

Também através da ocorrência de modalizadores e do argumento por autoridade nas resoluções que compõem o nosso *corpus*, observamos que o locutor, ao fazer uso dessas estratégias linguístico-discursivas, imprime posicionamentos ou direciona o interlocutor à forma com quer o seu discurso seja lido.

Pela recorrência dos modalizadores presentes no *corpus*, pode-se afirmar que é característica desse gênero a modalização discursiva, em especial as modalizações deôntica e delimitadora. Convém assinalar que, dentre a modalização deôntica, a recorrência maior é a dos modalizadores que expressam obrigatoriedade, decorrente do próprio caráter regulador e orientador do gênero resolução. Os modalizadores deônticos de obrigatoriedade, em sua maioria, indicaram uma obrigação, sobretudo com o uso do verbo *dever*, através do qual o locutor assinala para seu interlocutor, no texto, que o conteúdo do dito deve ser lido como algo obrigatório e que deve ser cumprido.

Além do uso dos modalizadores deônticos, verificou-se a utilização dos delimitadores, com função bastante específica no gênero. Esses aparecem para delimitar o dito: em grande parte das ocorrências estabelecem limites dentro dos quais as determinações e orientações devem ser seguidas.

É importante também destacar o uso da argumentação por autoridade nesse gênero. Foram catalogados apenas 5 (cinco) trechos com esses tipo de estratégia argumentativa, no entanto, seu funcionamento argumentativo é bastante peculiar, no gênero. Ao regular ações, estabelecer normas e procedimentos, o locutor se vale, em algumas situações, de decisões anteriores tomadas por autoridades constituídas, quer sejam conselhos, reuniões ou órgãos superiores. Daí à referência ao discurso de uma autoridade constituída, no texto, como fundamento do que está sendo regulamentado. Convém ressaltar que o gênero resolução é sempre expedido por autoridades com a finalidade de decidir ou ordenar algo.

A partir da análise das estratégias presentes no *corpus*, podemos afirmar que os modalizadores deônticos de obrigatoriedade, os modalizadores delimitadores e o arrazoado por autoridade constituem em características semântico-argumentativas do gênero resolução.

Por fim, assinalamos que foi muito importante para chegar às conclusões desta pesquisa, as leituras feitas sobre a Teoria da Argumentação na Língua proposta por Ducrot e colaboradores, e também, sobre os estudos da Modalização, tratados por Castilho e Castilho, Koch, Cervoni e os estudos de Nascimento e Silva (2012).

Referências

ANSCOMBRE, J. C. & DUCROT, O. (1988). **L'Argumentation dans la langue**. 2. ed. Bruxelles: Mardaga.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Agência Nacional de Águas. **Manual de Redação e de atos Oficiais**. Brasília: ANA, 2005.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación**: Conferencias del Seminario Teoria de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidaddel Valle, 1988.

_____. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular, 2000.

MEDEIROS, João Bosco. **Correspondência**: técnicas de comunicação criativa. São Paulo: Atlas, 2006.

NASCIMENTO, Erivaldo P. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____.**Gêneros do Universo Oficial/Empresarial**: Para Além dos Manuais de Redação. Revista de Gestão e secretariado, SP, v.1, n.2, p. 122-141, jul./dez. 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O Fenômeno da Modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. IN: NASCIMENTO, Erivaldo P. do (org.). **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UPPB, 2012.

PEDDE JUNIOR, Rodolpho Priebe. **Direito Administrativo**. In: MEIRELLES, Hely. Direito Administrativo Brasileiro. 33ª edição. São Paulo: Malheiros, 2007.

SILVA, Marcos Antônio da. Argumentação e Polifonia. In: NASCIMENTO, E. P. do (org.). **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p.29-62.

SÃO PAULO, **Manual de Redação dos Atos Oficiais e de Comunicação da Secretaria da Fazenda**. São Paulo: Fazesp, 2008.

O GÊNERO REQUERIMENTO E SUAS CARACTERÍSTICAS SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVAS: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS

Geziel de Brito Lima (UFPB/ PROLING)

Priscila Evangelista Morais e Lima (UFPB/RPOLING)

1. INTRODUÇÃO

Não são muitos os trabalhos que têm se dedicado a estudar a argumentatividade nos gêneros formulaicos. Sendo assim, descrever as características linguístico-discursivas desses gêneros é relevante tanto para os profissionais que os produzem diariamente, como para os estudiosos da área.

O requerimento é um exemplo de um desses gêneros, entretanto, os manuais de redação limitam-se apenas a orientar sobre as questões estruturais. Nosso trabalho, porém, abordará as questões linguístico-discursivas do referido gênero.

Nosso objetivo nesta pesquisa é, portanto, descrever o funcionamento da modalização como estratégia semântico-argumentativa no gênero discursivo requerimento. Além disso, pretendemos verificar os efeitos de sentidos provocados a partir do momento que esses modalizadores são utilizados no referido gênero, bem como identificar qual o tipo de modalização é mais característico de cada tipo de requerimento e, finalmente, confrontar as três categorias de requerimentos, a fim de identificar o grau de envolvimento do locutor em cada uma delas, com base nos tipos de modalizadores mais frequentes em cada categoria.

O aporte teórico utilizado na pesquisa é a Teoria da Argumentação, proposta por Ducrot (1988) e colaboradores; os estudos sobre a modalização, apresentados por Lyons (1977), Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993), Nascimento (2012), Neves (2010); e os estudos sobre gêneros textuais, de Bakhtin (2000). De acordo com Ducrot (1988) a língua é por natureza argumentativa. Esse pressuposto foi ampliado por Espíndola (2004), para afirmar que não só a língua é argumentativa, mas também o seu uso. A Modalização funciona no texto como uma estratégia de argumentação, já que o locutor se utiliza de

estratégias modalizadoras para determinar suas intenções, interferindo assim nas ações do seu interlocutor, de acordo com Nascimento (2010).

A presente investigação é de natureza qualitativa, de caráter descritivo, já que descreveremos o funcionamento linguístico-discursivo dos modalizadores como estratégia argumentativa no gênero em estudo, denunciando subjetividade por parte do locutor responsável pelo discurso.

O *corpus* deste trabalho é composto de 9 (nove) requerimentos, todos coletados na rede mundial de computadores. Sendo três que circulam no âmbito legislativo, três no âmbito jurídico e três nos órgãos administrativos. Vale esclarecer, que este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado que ainda está em fase de desenvolvimento, sob a orientação do profº Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento e é vinculado ao projeto "Estudos Semânticos-Argumentativos de Gêneros do Discurso: gêneros acadêmicos e formulaicos (ESADG)", financiado com recursos do CNPq.

A nossa pesquisa está estruturada da seguinte maneira: Inicialmente faremos uma revisão sobre a Teoria da Argumentação na Língua que é uma das bases do nosso trabalho, logo após apresentaremos os Estudos sobre a Modalização, e, em seguida, traremos alguns conceitos sobre o gênero requerimento. Após essa discussão teórica, apresentaremos os procedimentos metodológicos que utilizamos para a realização da presente investigação. A próxima seção será dedicada à análise do *corpus*, seguida das considerações finais e das referências.

2. TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: UM BREVE RELATO

A Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot (1988), tem o objetivo de opor-se à concepção tradicional de sentido. De acordo com esta concepção, a língua consiste em um conjunto de estruturas e regras que são independentes de toda enunciação e contexto.

Para o semanticista (1988), a palavra sentido significa pelo menos duas coisas ao mesmo tempo: significação e direção. "A palavra sentido significa pelo menos duas coisas. Por um lado significação e por outro, direção, em inglês *meaning* e *direction* respectivamente" (DUCROT, 1988, p. 52). Na ótica do autor, a polissemia da palavra sentido nas línguas românicas indica que o sentido de uma palavra é ao mesmo tempo uma orientação que esta dá ao discurso.

Vale acrescentar aqui alguns conceitos importantes que Ducrot (1988) considera indispensáveis para o entendimento da Teoria da Argumentação, desenvolvidos juntamente com Anscombre e outros estudiosos.

Primeiramente o autor apresenta a diferença entre frase e enunciado. Para Ducrot "...o enunciado é uma realidade empírica, [...]. A frase pelo contrário é uma entidade teórica" [1](Tradução nossa). Ou seja, o enunciado é o que observamos quando escutamos as pessoas falarem, já a frase não pode ser observada. Ela é uma construção do linguísta que tem a função de explicar as diversas formas de enunciados. Assim, podemos dizer que o enunciado é a materialização da frase.

A segunda distinção apresentada por Ducrot é a que envolve significação e sentido. O sentido está relacionado com a frase, ao passo que a significação aponta para o enunciado. "Portanto, a frase tem uma significação e o enunciado um sentido". [2](Tradução nossa). A significação consiste no valor semântico da frase e o significado é o valor semântico do enunciado.

Após apresentarmos as noções de frase e enunciado bem como significação e sentido, é pertinente trazermos aqui a maneira pela qual a língua é concebida por Ducrot. Na ótica do semanticista (1988, p.56), a língua consiste em um conjunto de frases e descrever uma língua é descrever as frases constituintes dessa língua. "Depois de ter definido e distinguido as noções de frase e enunciado, definirei uma língua como um conjunto de frases. Assim a língua espanhola contém frases do tipo P1, P2, P3." [3] (Tradução nossa)

Logo, o discurso é constituído, como assinala Nascimento (2009), através de uma sucessão de enunciados. Ducrot (1988, p. 53) afirma que se temos um discurso D este discurso pode ser dividido nos enunciados e1, e2, e3, etc., e cada um desses enunciados significa a realização de uma frase.

[1] "… el enunciado es una realidad empírica, […]. La frase por el contrario es una entidad teórica" (DUCROT, 1988, p. 53)

[2] "La frase tiene pues una significación y el enunciado un sentido". (DUCROT, 1988, p. 57)

[3] "Después de haber definido y distinguido las nociones de frase y enunciado, definiré una lengua como un conjunto de frases. Así la lengua española contiene frases de tipo P1, P2, P3". (DUCROT, 1988, p. 56)

Segundo Ducrot (1988), a argumentatividade se materializa linguisticamente por meio de diferentes estratégias lingüístico-discursivas; dentre elas, ele descreve a Polifonia, os operadores argumentativos, a negação e a pressuposição, entre outras.

Na seção seguinte apresentaremos a modalização, que também é uma estratégia argumentativa materializada linguísticamente.

3. ESTUDOS SOBRE A MODALIZAÇÃO

A modalização pode funcionar como uma estratégia de argumentação do discurso. Castilho e Castilho (1993) afirmam que o termo modalização expressa um julgamento do falante em relação ao conteúdo do enunciado. Segundo os autores (1993), dois termos têm sido usados pela Gramática Tradicional para expressar esse julgamento: O primeiro, chamado habitualmente de modalidade, é usado quando o falante apresenta o conteúdo da proposição de uma forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa); e o segundo, denominado modalização, é "quanto o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade, ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo".

Entretanto, Castilho e Castilho (1993) afirmam que essa distinção é muito frágil, porque sempre vai existir um julgamento prévio do falante em relação ao conteúdo da proposição.

> Essa distinção é um pouco espiciosa, pois de qualquer forma há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou a dúvida sobre esse conteúdo etc. (CASTILHO e CASTILHO, 1993, p. 217)

Lyons (1977) também chama a atenção o uso do termo modalidade afirmando que tanto na linguística como na lógica, o termo modalidade tem dado margem para uma série de interpretações conflitantes, em função da sua proximidade com os termos *modo* e *modal.* Segundo o autor, na etimologia dos termos *modo, modal e modalidade,* existe uma clara aproximação, porém, Lyons opta por reservar o termo *modo* para o sentido que a Gramática Tradicional atribui ao mesmo. "Eu estou usando-o apenas, e de forma

consistente, no sentido em que é utilizado pela Gramática Tradicional: ou seja, se referindo as categorias gramaticais como: *indicativo, subjuntivo e imperativo".* [4](LYONS, 1977, p. 327)

De acordo com Cervoni (1989) a modalidade é quando temos um conteúdo e um julgamento sobre este conteúdo. Para ele, a modalidade é algo necessário para se entender um texto. O referido autor (1989) traz uma classificação segundo a qual pode-se distinguir o que é tipicamente modal e o que é parcialmente modal. O que é tipicamente modal, Cervoni chamou de núcleo duro, que é constituído pelas modalidades proposicionais e pelos verbos auxiliares modais.

Para Nascimento (2009, p. 38), "a modalização consiste, portanto, em uma das estratégias argumentativas que se materializa linguisticamente". Discorrendo sobre esse fenômeno linguístico-discursivo, o autor também chama a atenção para o problema da distinção entre modalidade e modalização.

Segundo Nascimento (2009), essa questão ainda não foi resolvida, e uma das razões para isso está baseada na distinção entre subjetividade e intersubjetividade, bem como pelo fato de acreditar que seja possível fazer a separação entre o que é subjetivo e o que é intersubjetivo. O autor ainda ressalta que, no momento da interação, não é tão simples fazer a separação desses dois fenômenos, muito menos na própria estrutura da língua, como diz Ducrot (1988).

É o que se observa no seguinte exemplo trazido pelo próprio Nascimento (2009, p. 1372): "É certo que Pedro venha". Para o autor, além de expressar certeza com relação à vinda de Pedro, o locutor faz isso em função do seu interlocutor, "ou porque queira que seu interlocutor acredite também que essa informação é verdadeira, ou porque tem outra intenção, que, algumas vezes só é recuperada pela enunciação".

Sendo assim, o pesquisador (2009) não separa a atitude do falante, da sua intenção. Bem como a escolha em asseverar, do julgamento feito.

> Não nos parece produtivo separar a atitude do falante (expressar certeza, logo modalização), da sua intenção (fazer que o leitor acredite que isso é uma verdade, logo modalização). Tampouco é produtivo separar a escolha em asseverar, (expressar uma certeza = modalização), do julgamento feito pelo

[4]I am using it solely and consistently in the sense in which it is used in traditional grammar: i.e., with reference to such grammatical categories as 'indicative', 'subjuntive', and 'imperative'.

> falante (eu considero isso uma verdade = modalidade). (NASCIMENTO, 2009, p. 1371-1372)

Nascimento (2005) considera, assim como Castilho e Castilho (1993), que esses fenômenos são interligados e constitui-se, uma estratégia argumentativa. Por esta razão, no nosso trabalho trataremos modalização e modalidade como sinônimos e como uma estratégia argumentativa.

Existem diferentes classificações para os modalizadores, na literatura que trata deste fenômeno linguístico. Para este artigo, adotamos a proposta de Nascimento e Silva (2012), por consideramos que é a que mais atende as necessidades da nossa pesquisa, já que essa classificação é fruto de diversas investigações aplicadas em diferentes gêneros do discurso. É importante lembrar que o *corpus* deste trabalho é constituído pelo gênero requerimento.

Castilho e Castilho (1993) agrupam os modalizadores em três tipos de modalização, revelando assim, os diferentes posicionamentos do locutor diante do conteúdo do enunciado: Modalização Epistêmica, Deôntica e Afetiva.

Segundo os autores (1993) a Modalização Epistêmica expressa uma avaliação sobre o valor e as condições de verdade da proposição. A Modalização Deôntica indica que o falante considera que o conteúdo da proposição deve ocorrer obrigatoriamente. E a Modalização Afetiva expressa as emoções do falante diante do conteúdo proposicional. A esse último tipo de modalização Nascimento (2009) faz uma reformulação e prefere denominá-la de modalização avaliativa.

Os modalizadores Epistêmicos, segundo Castilho e Castilho (1993) são divididos em Asseverativos (indicam que o falante considera como uma verdade o conteúdo da proposição); Quase-Asseverativos (indicam que o falante considera o conteúdo da proposição como quase-certo); e os Delimitadores (estabelecem os limites segundo os quais o conteúdo da proposição deve ser considerado). Entretanto, Nascimento e Silva (2012) passam a classificar a Modalização Epistêmica em Asseverativa, Quase-Asseverativa e Habilitativa, conforme passo a apresentá-las.

De acordo com Nascimento e Silva (2012), a modalização epistêmica acontece quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição, revelando, ainda, seu conhecimento em relação ao conteúdo do enunciado.

A modalização epistêmica é dividida em asseverativa, quase-asseverativa e habilitativa. A modalização epistêmica asseverativa indica que o falante considera o conteúdo do enunciado como verdadeiro e, portanto, é o responsável pelo mesmo. A modalização epistêmica quase-asseverativa indica que o falante considera o conteúdo do enunciado como quase certo ou até mesmo uma hipótese. Esse tipo de modalizador permite que o locutor não se comprometa totalmente com o conteúdo do enunciado. A modalização habilitativa ocorre quando o falante expressa que algo ou alguém está capacitado para realizar uma ação, e a realiza porque tem conhecimento para tal.

A modalização deôntica, geralmente tem sido utilizada para se referir a um sentido de obrigatoriedade ou permissão. De acordo com Castilho e Castilho (1993), a Modalização Deôntica indica que o conteúdo proposicional deve ou precisa acontecer obrigatoriamente.

Porém, através de pesquisas realizadas no projeto ESAGD (Estudos Semântico-Argumentativos dos Gêneros do Discurso), ao qual nos vinculamos, já se percebeu que há nuances quanto à modalização deôntica, sobretudo quando se refere à língua em uso. Por esta razão, Nascimento (2010) afirma que não se deve generalizar que todos os deônticos são pura e simplesmente de obrigatoriedade. Baseado nos resultados dessas investigações, Nascimento e Silva (2012) propõem a seguinte classificação para a modalização deôntica: De obrigatoriedade, de proibição, de possibilidade e volitiva.

Os modalizadores deônticos de obrigatoriedade quando o locutor expressa que o conteúdo da proposição deve acontecer obrigatoriamente e que esse seja cumprido pelo provável interlocutor. Os modalizadores deônticos de proibição indicam que o conteúdo da proposição é algo proibido e deve ser considerado dessa forma pelo provável interlocutor. A modalização deôntica de possibilidade expressa que o conteúdo da proposição é algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão para exercê-lo ou adotá-lo. E a modalização volitiva expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra. Neves (2010) ao classificar os tipos de modalização, apresenta a modalidade bulomaica, ou volitiva, que diz respeito à necessidade e à possibilidade, no que se refere aos desejos do falante, ou seja, está relacionada com a vontade.

A modalização afetiva, como assim classifica Castilho e Castilho, se constitui naquela em que o falante expressa suas emoções perante o enunciado. No entanto, Nascimento (2009, p.46) denomina esse terceiro tipo como modalização avaliativa,

porque além de revelar um sentimento ou uma emoção do locutor em função do enunciado, esse tipo de modalização expressa julgamentos ou pontos de vista do falante e ainda como esse falante quer que o conteúdo seja lido.

> No entanto, preferimos denominar esse terceiro tipo como modalização avaliativa, porque mais do que revelar um sentimento ou emoção do locutor em função da proposição ou enunciado, esse tipo de modalização indica uma avaliação da proposição por parte do falante, emitindo um juízo de valor e indicando, ao mesmo tempo como o falante quer que essa proposição seja lida. (NASCIMENTO, 2009, p. 46)

Exemplo 1

Lamentavelmente Carla não veio para a aula hoje.

Exemplo 2

Sinceramente não foi uma atitude certa a Pedro tomou.

Podemos perceber nos exemplos 9 e 10 que o locutor emite uma avaliação e um juízo de valor em relação ao conteúdo. No primeiro, fica explícita a avaliação do locutor em relação ao fato de Carla não ter ido para a aula. No segundo, ocorre o mesmo fenômeno quando o locutor emite um ponto de vista relacionado com a atitude tomada por Pedro. Portanto, em ambos os casos, o locutor imprime a forma como esse enunciado deve ser lido pelo interlocutor, emitindo um posicionamento ou ponto de vista.

Por fim, os delimitadores estabelecem os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição. Castilho e Castilho (1993) trazem os delimitadores no grupo dos modalizadores epistêmicos, junto com os asseverativos e quase asseverativos. Porém, Nascimento e Silva (2012) faz uma reformulação nessa classificação de Castilho e Castilho retirando os modalizadores delimitadores do grupo dos epistêmicos.

Considerando a classificação acima proposta, os elementos modalizadores passam a ser classificados conforme o quadro abaixo:

4. O REQUERIMENTO

O requerimento é um documento oficial muito utilizado para os mais diversos tipos de solicitações direcionadas a uma autoridade ou a um órgão público.

Medeiros (2008) define requerimento como um pedido por escrito produzido nas fórmulas da lei, segundo o qual é feita uma solicitação a uma autoridade do serviço público. Porém, poderá ser endereçado a um estabelecimento do ensino particular, caso o mesmo disponha de um representante do governo ou um inspetor.

De acordo com Beltrão e Beltrão (2005), não se deve endereçar um requerimento a empresas comerciais ou a grêmios esportivos. Neste caso, a solicitação é objeto de carta.

Com base nos conceitos de Bakhtin (2000) é possível definir melhor o requerimento, demonstrando a aplicabilidade da teoria dos gêneros do discurso no gênero em investigação.

Bakhtin (2000) apresenta o conteúdo temático como o primeiro elemento constitutivo do enunciado. O conteúdo temático diz respeito a tudo que será tratado no texto e a forma com que o assunto será abordado. Com base nesse critério é possível identificar os diversos tipos de requerimentos, produzidos com diferentes objetivos e cada um com suas peculiaridades. É o caso dos requerimentos de cunho organizacional, legislativo e jurídico.

O tema, segundo Bakhtin (2000), pode ser tratado de uma forma exaustiva ou não. Um requerimento solicitando um ajuste de matrícula em uma Universidade não necessitará de um tratamento tão exaustivo do conteúdo quanto um requerimento para a criação de uma CPI para investigar uma grande empresa estatal, por exemplo. Isso significa que o conteúdo pode se apresentar com uma maior ou menor riqueza de detalhes, dependendo do que se está tratando.

Outra característica do requerimento é o intuito ou querer-dizer do locutor, ou seja, o locutor revela as intenções do responsável pelo discurso. “Percebemos o que o locutor *quer* dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer (como tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado”. (BAKHTIN. 2000, p.300). Isso significa que é esse intuito que vai determinar a escolha do conteúdo do requerimento. Dependendo do destinatário, o conteúdo também poderá ser tratado de forma diferenciada, porém preservando a estrutura prevista nos manuais de redação.

Com relação ao estilo verbal, o requerimento está inserido no "estilo elevado, estritamente oficial", assim como os demais documentos de caráter comercial, oficial. O estilo verbal, segundo Bakhtin (2000) refere-se aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados na produção de determinados gêneros textuais. Como é o caso do requerimento.

De acordo com o estudioso, os gêneros oficiais estão muito ligados às questões normativas, consequentemente, é mais difícil perceber a individualidade de quem ler ou escreve. Segundo o autor "o querer-dizer deve limitar-se à escolha de um determinado gênero e apenas ligeiros matrizes na entonação expressiva (...) podem expressar a individualidade de locutor". (BAKHTIN. 2000, p. 303).

É o caso do requerimento que possui uma forma padronizada e, portanto, baseado nos estudos de Bakhtin (2000), prima pela objetividade e pela impessoalidade. No entanto, considerando que a língua é por natureza argumentativa, como afirma Ducrot (1988), que as nossas interações são permeadas por intenções e que o requerimento tem o propósito comunicativo de realização explícita de uma solicitação, já é possível afirmar, a priori, que marcas de subjetividade fazem parte do estilo verbal desse documento.

Segundo Bakhtin (2000), o que possibilita ao interlocutor distinguir um gênero do outro é o que ele chama de estrutura composicional. Ou seja, a forma de um determinado gênero. Portanto, através da linguagem, do estilo verbal, da estrutura e de outras características podemos identificar que determinado documento trata-se de um requerimento e não de um relatório.

O requerimento, a exemplo dos demais documentos oficiais, obedece a padrões pré-estabelecidos nos manuais de redação, no que se refere à sua produção.

Medeiros (2008), afirma que o documento em discussão deve ser redigido em papel simples ou duplo, sendo o formato com ou sem pauta. O papel utilizado é o ofício (A4). O autor acrescenta ainda que se deve evitar o uso de tinta vermelha. Segundo o mesmo estudioso, algumas palavras como: abaixo assinado e muito respeitosamente não estão mais em uso.

O requerimento está dividido em cinco componentes: invocação, texto, fecho, local e data e assinatura.

Na invocação está a forma de tratamento e órgão a que se dirige: "Não é mencionado no vocativo o nome da autoridade e não se coloca no vocativo nenhuma fórmula de saudação". (MEDEIROS 2008, p. 338)

No texto está localizado o nome do requerente, a sua filiação, naturalidade, estado civil, profissão e residência, além da exposição do que se deseja e a justificativa.

O fecho é localizado logo abaixo do texto, mais precisamente dois espaços duplos, onde se escreve em letras maiúsculas expressões como: Nestes termos pede deferimento, Aguarda deferimento, Espera deferimento etc.

Logo após o fecho localiza-se o local e a data e, por último, as assinaturas.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

A presente investigação é de natureza descritiva, já que descrevemos o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores discursivos no gênero discursivo requerimento; apontando, portanto, marcas de argumentatividade presentes no gênero.

Na investigação realizada os procedimentos adotados foram os seguintes:

a) leitura e discussão a respeito da Teoria da Argumentação na Língua, dos Estudos sobre a Modalização e sobre o gênero requerimento;

b) coleta, armazenamento e seleção dos textos a serem investigados;

c) levantamento das estruturas semântico-argumentativas presentes nos textos;

d) descrição e análise das estruturas semântico-argumentativas presentes nos textos, com base nos princípios da Teoria da Argumentação na Língua e nos estudos sobre a Modalização Discursiva;

e) reflexão teórica a partir da descrição e da análise dos dados obtidos e sistematização dos resultados.

O *corpus* é composto por nove requerimentos que foram coletados na rede mundial de computadores e é um recorte da nossa dissertação de mestrado orientada pelo professor Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento.

Nos nove requerimentos que compõem o *corpus* deste trabalho foram encontrados 60 casos de modalização. A modalização volitiva foi a que apresentou maior quantidade de casos, seguida da modalização avaliativa. Como esses dois tipos de modalização apresentaram um número de ocorrências bastante significativo em relação aos outros, optamos por apresentar a análise de três trechos de modalização deôntica volitiva, (um trecho para cada tipo de requerimento) e três trechos de modalização avaliativa (um trecho

para cada tipo de requerimento). Vale esclarecer que os requerimentos administrativos serão identificados pela sigla RA, os jurídicos RJ e os Legislativos por RL.

Modalização Deôntica Volitiva

Trecho 12

"... perante Vossa Senhoria, nos termos do art. 6º da Resolução CONSEPE nº 50/2007, **requerer** inscrição no Concurso Público" (RA1)

Trecho 13

"...**venho solicitar** a Vossa Excelência a preferência no pagamento do crédito alimentar supracitado..." (RJ3)

Trecho 14

"**Solicita** informações aos Ministros de Estado, sobre a execução das despesas orçamentárias em 2011, inclusive dos Restos a Pagar pagos e inscritos, dos anos de 2007 a 2011". (RL3)

No trecho 12, que é parte de um requerimento de inscrição em Concurso Público, a expressão em destaque se refere à necessidade ou à possibilidade relacionadas ao desejo do locutor. Levando em consideração que o requerimento é um documento que têm a função fazer um pedido, podemos inferir que ao encaminhar um requerimento, o responsável pelo discurso deseja que seu pedido seja atendido. Por isso, ao utilizar a expressão **requerer,** o objetivo do falante não é simplesmente saber se o seu pedido será aceito ou não (neste caso a inscrição no Concurso Público). O que o locutor deixa claro através dessa expressão é o seu desejo de participar do concurso. Por este motivo, podemos dizer que **requerer** está modalizando esse discurso, não apenas pelo fato de solicitar alguma coisa, mas também pelo que está implícito nesse pedido, ou seja, um sentimento, que é a vontade do locutor.

O trecho 13 faz parte de um requerimento, endereçado ao desembargador presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas. Através da expressão em destaque, o locutor expressa o seu desejo de que seu pedido seja atendido, qual seja ter a preferência no pagamento do crédito alimentar. A expressão **venho solicitar** significa

muito mais do que um simples pedido, o que está implícito é um desejo do locutor: a vontade de obter uma resposta positiva.

O trecho 14 faz parte de um requerimento da Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e fiscalização da Câmara dos Deputados Federais. Ao trazer a expressão **solicita**, no trecho 14, o locutor apresenta o conteúdo "informações aos Ministros de Estado, sobre a execução das despesas orçamentárias...", como uma vontade ou um desejo. Por este motivo, a expressão em destaque funciona como um modalizador deôntico volitivo.

É importante esclarecer que, apesar de expressões como essa já fazerem parte da própria estrutura do documento, não se pode negar o caráter argumentativo da mesma. Além de expressar um sentimento do locutor em reação ao dito, a modalização volitiva preserva tanto o locutor quanto o interlocutor: o locutor, porque se trata apenas de uma solicitação; e o interlocutor, porque têm duas opções, deferir ou indeferir o pedido. E para esse tipo de documento, especificamente isso é muito importante.

Modalização Avaliativa

Trecho 15

"...é a presente para requerer a V. Ex.a. se digne determinar a **competente** vistoria, com expedição do Alvará inicial, para o aludido Laboratório." (RA3)

Trecho 16

"**Tão importante** é o debate na vida das instituições democráticas, como é a OAB..." (RJ3)

Trecho 17

"Eis alguns dos porquês da **fundamental importância** que justifica a criação da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Serviço Público Municipal". (RL1)

O trecho 15 de um modelo de requerimento de realização de uma vistoria com a consequente expedição de um alvará inicial de funcionamento de laboratório. Através da expressão em destaque podemos perceber o envolvimento do locutor em relação ao enunciado. Ao utilizar o termo **competente,** o locutor avalia a vistoria. Ou seja, o que

está sendo solicitado não é apenas uma vistoria comum, mas uma vistoria **competente.** E é justamente isso que o locutor quer deixar claro para o seu interlocutor.

No momento em que o responsável pelo conteúdo introduz a expressão em evidência no seu discurso, ele deixa a sua marca, a marca do locutor.

O trecho 16 é parte de um requerimento enviado ao presidente da comissão eleitoral da Ordem dos Advogados do Brasil. No referido trecho, percebemos que a expressão em destaque demonstra o envolvimento do responsável pelo locutor frente ao enunciado. O falante modaliza o discurso, através do termo destacado, visto que faz um julgamento em relação ao conteúdo dito. Na verdade, nesta proposição ele considera duas coisas como importantes: "o debate na vida das instituições democráticas" e também a OAB. O locutor faz questão de deixar isso marcado no texto, exprimindo o modo como o enunciado deve ser lido pelo seu interlocutor.

Vale acrescentar, aqui, que está implícito na expressão "tão importante" um sentimento de assimilação do locutor em relação ao dito. Ou seja, ele não apenas avalia o debate e a OAB como importantes, mas ele realmente compartilha dessa ideia e a assimila. Por isso, se compromete com a mesma.

Através da expressão **fundamental importância,** o locutor modaliza o enunciado 17 porque faz uma avaliação que incide sobre o seu conteúdo "criação da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Serviço Público Municipal". O interessante é que o locutor se utiliza de dois modalizadores avaliativos, que se somam e intensificam o caráter avaliativo expresso pelo locutor frente ao conteúdo dito. Ou seja, além de considerar a criação da referida Frente Parlamentar importante, o locutor ainda a considera fundamental. Então, ambas as expressões incidem sobre o conteúdo do enunciado expressando posicionamentos do locutor, no sentido de ser mais persuasivo.

Ao fazer isso, o locutor chama a atenção do interlocutor não só em relação ao seu ponto de vista, mas indica a forma que espera que o conteúdo seja lido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que observamos com a análise dos requerimentos, foi que o locutor se utiliza da modalização como forma de se posicionar no texto. Expressando um ponto de vista ou fazendo uma avaliação em relação a um determinado conteúdo. Assim, o falante indica a maneira como ele quer que o seu texto seja lido pelo interlocutor.

Ressaltamos que foram encontrados todos os tipos de modalização, exceto a modalização epistêmica habilitativa, que não ocorreu em nenhum requerimento. Entretanto, a modalização deôntica volitiva e a avaliativa apresentaram um número mais significativo.

A modalização deôntica volitiva foi o único tipo de modalização que ocorreu em todos os requerimentos. A explicação para esta quantidade significativa de ocorrências pode estar na própria função discursiva do gênero, ou seja, fazer uma solicitação a alguém. Inclusive expressões como **venho requerer** e **pede deferimento** já fazem parte da própria estrutura do gênero em questão e tem se mostrado uma estratégia argumentativa bastante peculiar desse documento oficial.

Percebe-se também que o efeito de sentido provocado pela modalização deôntica volitiva é basicamente o mesmo nos três tipos de requerimentos, ou seja, sempre expressam o desejo do locutor de obter uma resposta positiva em relação ao seu pedido. Porém, nos requerimentos administrativos, e, especialmente nos jurídicos, encontramos alguns casos em que o locutor avalia sua própria forma de solicitar, em sinal de respeito ao seu interlocutor. É o caso da expressão **venho respeitosamente solicitar,** em que o locutor se coloca em uma posição de dependência e respeito para com o seu interlocutor. Em um requerimento jurídico, por exemplo, essa estratégia pode se tornar bastante eficiente. Nos requerimentos legislativos não foram encontrados casos como este.

A modalização avaliativa ocorreu em maior número nos requerimentos jurídicos e nos legislativos. Sendo que, neste último, a quantidade de ocorrências foi maior em relação às encontradas nos jurídicos. Esse dado nos aponta que, nos requerimentos legislativos, o locutor tem uma "liberdade" maior que nos demais para expressar seu ponto de vista ou avaliar um determinado conteúdo.

A quantidade significativa de modalizadores encontradas no *corpus* indica que este é um material rico no que se refere às estratégias argumentativas. Outro fator relevante é que, mesmo nos requerimentos administrativos, muitos deles em forma de formulários, foram encontrados praticamente todos os tipos de modalização, com exceção da modalização deôntica de proibição e da modalização epistêmica quase-asseverativa. Esse fato é relevante porque se trata de um texto muito normativo e sem muito espaço para o locutor expressar seus pontos de vista. Além disso, os manuais de redação apresentam esse gênero do discurso como impessoal. Porém com base nos resultados que

já obtivemos, percebe-se que mesmo nos modelos mais formais o locutor deixa sua marca, seu envolvimento com o dito.

Verificamos, ainda, que dentre os efeitos de sentidos provocados pelos modalizadores, os principais são as estratégias de engajamento, de distanciamento e de persuasão. Essas estratégias são utilizadas pelo locutor para atender a objetivos diferentes. Sendo assim, podemos deduzir que há um envolvimento direto do locutor em relação ao texto produzido.

O estudo do gênero requerimento tem nos feito perceber que estamos diante de um gênero do discurso rico em argumentatividade porque, a todo o momento, o locutor se envolve e envolve o interlocutor, através da argumentação que o primeiro constrói dentro do texto, visando sensibilizar o interlocutor a atender a solicitação expressa no documento.

Vale esclarecer que este trabalho está em desenvolvimento. Por isto, as considerações aqui apresentadas ainda não nos permite fazer uma avaliação definitiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução M.E.G. Gomes. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. **Correspondência: Linguagem e Comunicação**. 23ª edição. São Paulo: Atlas, 2005.

CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M de. **Advérbios Modalizadores**. IN: ILARI, Rodolfo (org) ***Gramática do Português Falado***. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CERVONI, Jean. ***A Enunciação***. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. ***Polifonia y Argumentación*: Conferencias del Seminario Teoria de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ***Argumentação e Linguagem***. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, João Bosco. **Correspondência: Técnicas de Comunicação Criativa**. 19ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 4, 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Editora Idéia, 2009.p. 1369-1376.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. In: **Revista Fórum Linguístico**. Florianopolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

LYONS, John (1977). Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

SILÊNCIO: UMA ESTRATÉGIA DE POLIDEZ POSITIVA, NEGATIVA E INDIRETA NO GÊNERO ORAL SEMINÁRIO

Ana Cecylia de Assis e Sá (UFCG)

Introdução

No campo educacional há diversas pesquisas que abordam o uso e funcionamento do gênero oral seminário, bem como podemos verificar a existência de estudos relacionados à teoria da polidez aplicada aos variados gêneros da esfera social. Por um lado, quando se trata do seminário, estes estudos não passam de uma abordagem no âmbito escolar (ensino fundamental e médio), restringindo-se ao ensino de uma prática que há muito tempo vem sendo questionada por uma provável ineficácia, pois, na maioria das vezes, o gênero é utilizado de forma artificial e não como uma técnica de ensino socializado (VIEIRA, 2007). Por outro lado, apesar de ser recorrente o uso da teoria da polidez para a análise de gêneros diversos, sejam eles orais ou escritos, sentimos a necessidade de articular esta teoria ao contexto de seminário, não só analisando a existência ou não de estratégias de polidez neste contexto, mas observando como os sujeitos agem discursivamente. Assim, a tentativa é a de fazer um estudo acerca de fatores que estão subjacentes ao seminário: a interação face a face e a linguagem.

Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o silêncio funciona como estratégia de polidez na construção do discurso dos participantes do evento comunicativo *seminário*. Os objetivos específicos desta análise são, em primeiro lugar, demonstrar a forma com que as estratégias de interação utilizadas pelos participantes do contexto de seminário contribuíram para a construção de um discurso de silêncio em situação de conflito. Em segundo lugar, verificar uma das vertentes deste processo de seminário — a da relação de poder/submissão que se estabelece neste meio — visando compreender de que forma esta relação pode favorecer ou prejudicar o contexto de seminário.

Partindo destes objetivos, será adotada, primordialmente, a noção pragmática de polidez, com a "teoria da polidez linguística", aperfeiçoada por Brown e Levinson (1987). Esta escolha justifica-se pelo fato de que, em um contexto interacional, qualquer

participante tentará evitar atos de ameaça ou contornar a situação, através de estratégias de negociação da imagem, minimizando suas ameaças, caso as tenha cometido; e salvando sua face, caso tenha sofrido algum tipo de ameaça. Como reforço para a justificativa de utilização desta teoria, temos Goffman (1985) afirmando que o simples fato de os indivíduos entrarem em contato provoca um desequilíbrio das faces e, por essa razão, a interação em si constitui uma atividade de proteção à face. Enfocaremos, ainda, a noção de Gêneros Enunciativos, visto que a noção de seminário só será compreendida quando lançarmos mão das teorias dos gêneros.

Considerando-se que a análise deste trabalho é baseada em um *corpus* cujo processo interacional é o gênero oral seminário, e que os participantes deste processo são graduandos do segundo período de um de curso de licenciatura em Letras, é fundamental reconhecer o seminário como um evento de sala de aula; e os graduandos como futuros professores, que devem começar a se reconhecer como tal, uma vez que se encontrarão à frente de um grupo, transmitindo conteúdos e manuseando todos os artifícios para a eficácia do evento (como os aspectos verbais) e que, vez ou outra se encontrarão em situações de conflito, com suas faces ameaçadas. Nesse contexto, segue a questão: (1) Que estratégias de polidez os participantes do contexto de seminário utilizam para a construção do silêncio em situações de conflito?

1. Gêneros discursivos

Todas as práticas de linguagem se dão por meio de enunciados, ou seja, por meio de algum gênero discursivo. Desta forma, vale, primeiramente, explicitar o conceito de "enunciação". Bakhtin (1997, p. 112) define este termo como "um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados", mesmo que o interlocutor real seja um "representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor". Como complemento a esta definição, Bakhtin esclarece que "a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora de um vínculo com a situação concreta" (1997, p. 124). Utilizando outras palavras, o sentido de uma forma linguística é determinado no contexto de enunciações precisas, uma vez que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente a estrutura da enunciação." (p. 113).

Assim, entende-se que, quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso é organizado a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e suas convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam.

Dando sequência a esse raciocínio, ressalta-se que, no campo de estudos da apreensão do sentido "real" dos enunciados, não se pode perder de vista a conscientização "da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, (...) além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do emissor" (KOCH, 1996, p. 160). Isso implica dizer que as interações verbais não ocorrem fora de um contexto sócio-histórico-ideológico e, sendo assim, a interpretação de enunciados exige do interlocutor não apenas uma interpretação semântica, mas uma análise do contexto, ou seja, exige dele um procedimento pragmático (MAINGUENEAU, 2004, p.29).

Todas as práticas de linguagem se dão por meio de enunciados, ou seja, por meio de algum gênero discursivo. Para Bakhtin (2003, p. 262-263):

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (...). A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (...) cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Em outras palavras, ao contemplar os gêneros e suas intenções como objeto de ensino, faz-se necessário considerar os aspectos do processo de interação verbal, assim como propõe esta pesquisa, sugerindo a observação de estratégias que preservem as faces dos interlocutores de um discurso. Sendo assim, as características da situação de produção serão (re) construídas: quem é o enunciador, em que papel social se encontra; a quem se dirige; em que papel social se encontra o interlocutor; em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula; em que momento; em qual suporte é publicado; com qual objetivo, finalidade; em que tipo de linguagem; em qual gênero o discurso se organizará.

À luz do sociointeracionismo, segundo Bronckart (2008), "a linguagem é, primeiramente, sobretudo, uma atividade (social) específica, ou uma atividade do discurso." (p.70) Desta forma, Bronckart (2008) afirma que os sujeitos agem discursivamente através da linguagem. Nas suas palavras:

> A linguagem se manifesta concretamente como uma atividade humana particular e facilmente identificável (fala ou discurso). Além disso, essa atividade é sempre a de falar a um outro e, portanto, a essência da linguagem se mostra no diálogo [...], isto é, a linguagem está estreitamente relacionada ao que os interlocutores têm em comum. (p. 72)

Em consonância com o que afirma Bronckart (1999), a concepção bakthiniana aponta que a linguagem passa a ser fundamentalmente um acontecimento dialógico, a partir do momento que inclui a interação entre sujeitos como elemento fundamental. Concomitante a esta perspectiva encontra-se a de que nos sujeitos envolvidos nas interações, por serem sócio-historicamente constituídos, ecoam diversas vozes na sua produção discursiva.

Vistas algumas concepções em relação aos gêneros enunciativos e à noção de discurso, trataremos, nos próximos tópicos, de conceitos fundamentais à análise dos dados da pesquisa.

2. A noção de face

A interação social, à luz dos estudos de por Goffman (1985), acontece face a face e pode ser definida como uma influência em que há reciprocidade entre os indivíduos, quando em contato físico e, na maioria das vezes, instantâneo. Assim, parafraseando Goffman (op. cit.), uma interação pode ser compreendida como toda ação que ocorre em qualquer ocasião, quando num aglomerado de indivíduos uns se deparam com a presença imediata de outros através de representações "teatrais".

Deste modo, a partir desta noção de interação percebemos que todos são interpretes que manipulam a emissão de gestos, as faces e as ações com intenções próprias e por influência do meio social, ou seja, da representação do outro e do eu na sociedade.

Assim, cabe-nos apresentar, de forma mais precisa, a noção atribuída às "faces" no contexto da interação entre sujeitos.

O conceito de face foi caracterizado por Goffman (op.cit.), de acordo com as necessidades e desejos de cada participante de uma conversação. Ele estudou procedimentos de preservação da face, pois, segundo este autor, quando se entra em contato com o outro, tem-se a preocupação de preservar a auto-imagem pública. A essa auto-imagem, Goffman dá o nome de face. Portanto, segundo Goffman (1985):

> "Pode definir-se o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha que os outros supõem que ela seguiu durante determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar, como quando uma pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos." (p. 13)

Referindo-nos à noção de face, vale salientar que todo ser humano, materializado como sujeito, vive em um mundo social, no qual se encontra em contato com outros sujeitos. Por meio desses contatos, é levado a exteriorizar, por representações e linguagem, uma imagem de si. Desta forma, através da linguagem pode-se analisar a imagem social que determinado sujeito em observação tem de si mesmo nos momentos de interação e a imagem que os outros, centrados no exterior, têm dele (FERNANDES, 1999).

3. A noção de Polidez

A polidez é uma forma de comportamento humano. Embora exista uma série de diferenças interculturais concernentes à manifestação formal, as normas de polidez regulam o comportamento humano (HAVERKATE, 1994, apud ANDRADE,2007). Devido a essas diferenças e aos constantes riscos de conflitos presentes nas interações sociais, as sociedades mantêm formas de polidez que visam sustentar a harmonia e evitar dissentimentos, ainda que o uso dessas estratégias se diferencie em cada cultura. Assim, a polidez é um instrumento a serviço dos interlocutores, com fins estratégicos na comunicação, de modo que se pode observar certa intencionalidade na sua manifestação ou sua ausência.

Através das contribuições de Brown e Levinson (1987), nota-se que, na manifestação de estratégias de polidez de um ato de fala, a distância social é um fator determinante, ou seja, a polidez aumenta, proporcionalmente, se é maior a distancia entre o falante e o ouvinte.

As realizações das estratégias da polidez linguística desenvolvida por Brown e Levinson (op. cit.) partem da premissa descritiva de superestratégias, que são: polidez positiva, *on Record*[1], polidez negativa e *off Record*[2] como recursos de análise das expressões verbais dos atos de ameaça à imagem, de acordo com uma determinação racional do risco da imagem e as escolhas dos enunciados comunicativos entre os participantes. Tais estratégias são baseadas na "aproximação" do falante ao ouvinte (positiva) e no fato de evitar os conflitos em uma espécie de "fuga" (negativa). Ao usar a polidez positiva, o falante procura o acordo com seu ouvinte. Isso pode ser feito, demonstrando-se o interesse pelas coisas do interlocutor, a simpatia por ele, manifestando-se os interesses e conhecimentos comuns por pertencer ao mesmo grupo. As estratégias da polidez negativa procuram evitar conflitos e se dirigem à *face* negativa do interlocutor. Entretanto, essas estratégias costumam ser mais indiretas (embora mais raramente também possam ser diretas) e incluir modalidade verbal, tautologias, elipses, metáforas, ironias, ambiguidades, enfim, vários tipos de expressões "evitadoras de conflito" específicas a outros meios para minimizar a imposição.

Sabemos que o conceito de comportamento cortês é relativo, pois pertence a diferentes tradições culturais. Assim, a cortesia, ou polidez, nunca se concretiza de maneira unívoca. As estratégias de cortesia focalizam um ou outro aspecto da imagem social do outro. Além disso, essas estratégias são convencionalmente reguladas. A incidência de uma ou outra estratégia e o peso relativo delas pode variar, dependendo do tipo do contexto e também da cultura. Decorre disso que os procedimentos específicos que constroem e conceitualizam a imagem social não são constantes. Assim, as imagens sociais se constroem de forma diferente em íntima conexão com as diferenças de uso das categorias pragmáticas e as regras de cortesia, mas as razões que subjazem a essas diferenças transcendem o âmbito do linguístico e tem a sua base em determinadas características significativas da estrutura social (BROWN E LEVINSON, 1987).

[1]Quanto menor o risco, mais direto será o ato comunicativo (denominado on record).

[2]Quanto maior o risco, mais indireto será o ato comunicativo (denominado off record).

O contexto, as intenções e a competência comunicativa, nas perspectivas dos estudos linguísticos, são ingredientes teóricos imprescindíveis na geração dos significados discursivos para que os interlocutores realizem o processo de compreensão e interpretação dos enunciados, os quais constituem a base da linguagem em uso no contexto situado do processo comunicativo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Diante disso, partimos da premissa de que é necessário definirmos o que se conceitua e quais os elementos integrantes do contexto, para que possamos explorá-lo nas análises em situações de ameaça nas interações comunicativas organizacionais.

4. Metodologia

Sabendo que existem vários modos de fazer pesquisa, cada modalidade supre as necessidades do pesquisador em situações distintas. No âmbito educacional, por exemplo, cada tipo de pesquisa torna-se suporte para que o professor pesquisador entenda suas práticas, reconhecendo melhor o seu aluno, os documentos que utiliza e a sala de aula de um modo geral.

Desta forma, o estudo aqui proposto é de base descritivo-interpretativista, uma vez que a geração dos dados dará margens a inúmeras interpretações. Podemos dizer, ainda, que esta pesquisa melhor se enquadra na modalidade de pesquisa participante, baseada em estudos pragmáticos, cujo objeto de estudo serão os 'atos linguageiros[3]' em realizações de seminário, executados tanto pela equipe responsável por expor os conteúdos previstos, quanto pelo professor e demais participantes da turma.

Quando nos referimos à pesquisa participante, tratamos daquela que tem um enfoque investigativo social, por meio do qual se busca a participação do observador no grupo analisado. No caso da investigação aqui proposta, o observador é tutor da disciplina e já faz parte daquele grupo, portanto, poderá ser protagonista de alguns contextos específicos, materializando-se como o professor da turma, quando o professor titular planejar atividades nesse sentido. Este fato demonstra que, ao invés de se manter a distância entre o pesquisador e o grupo que vai ser examinado, propõe-se a interação -

[3] O termo "atos linguageiros" será utilizado para referir-se ao fato de utilizar a língua falada e escrita para comunicar-se e como forma de não haver ambiguidade com a "Teoria dos atos fala", proposta por Austin (1962).

momento em que o observador trabalha com o grupo escolhido, a fim de experimentar ações num processo de conhecer e agir. (LAKATOS; MARCONI, 1991)

Os seminários ocorreram na disciplina "Prática de leitura e produção textual - II" (PLPT II), no curso de licenciatura em Letras, da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e foram gravados em áudio, com duração máxima de 30 (trinta) minutos para a apresentação da equipe responsável, podendo haver oscilação em poucos minutos para mais ou para menos. Após a apresentação, houve a fase de auto e de heteroavaliação. Nessa fase, cada participante do evento podia tecer algum comentário avaliativo e até mesmo fazer perguntas que viessem a esclarecer melhor os conteúdos transmitidos. Passados quinze ou vinte minutos de troca de ideias sobre a apresentação e apontamentos preparatórios para a escritura do relato reflexivo, cada sujeito fez reflexões, críticas e apresentou conclusões, levando em consideração o conteúdo exposto e o desempenho da equipe apresentadora.

Tivemos, nas gravações coletadas, vários sujeitos envolvidos nesta pesquisa: a equipe/grupo, que chamamos de "sujeito plural"; o professor da disciplina, que na maioria das vezes ficou silenciado, uma vez que estava analisando a desenvoltura (postura, domínio de conteúdo, envolvimento etc.) do sujeito plural; os alunos com voz, aqueles que em algum momento do evento participaram da interação, fazendo comentários e perguntas no momento reservado ao debate; os alunos sem voz, que ficaram apenas "submissos" à apresentação do sujeito plural; uma dupla de monitores da disciplina, que cumpriram um papel de ouvinte, auxiliando ao professor no momento de; e, por fim, o tutor, desempenhando o papel de observador/participante.

Pensando no gênero seminário como *corpus* desta pesquisa, serão observados os seguintes fatores composicionais da interação face a face: a) ameaças; b) negociação de ideias; c) posicionamentos; d) pedidos; e) ordens; f) perguntas; e, g) recusas. A análise de todos esses fatores só será possível se, nesse jogo interativo, além de outras questões, for analisada a polidez.

A polidez será (pré) analisada, pois, de acordo com os estudos desenvolvidos por Robin Lakoff (1998) sobre as "Máximas de Competência Pragmática". Tendo em vista o papel da polidez na interação, a análise comportamental e interacional dos sujeitos no contexto de seminário será feita através das três sub-máximas de Lakoff (1998). Ainda tratando da base metodológica, observaremos em todas as situações do contexto de

seminário, a ocorrência, ou não, das quatro categorias de atos de ameaça à face, em face à construção do silêncio.

Após uma observação dos dados coletados (gravações em áudio dos seminários e relatos reflexivos) e a partir da delimitação dos procedimentos e sub-categorias de análise acima mencionados, elegemos como categorias de análise uma situação de ameaça ou preservação das faces envolvidas na interação que observamos terem sido mais recorrentes durante todo evento, a saber: o silêncio:

Por fim, para uma melhor compreensão dos nossos dados, no momento de análise, consideramos pertinente criarmos algumas legendas que indicam os sujeitos envolvidos no evento. Portanto, no decorrer da análise nos depararemos com as seguintes siglas: PA (professor avaliador); Tr (tutor); Pp (Participante da plateia); Mt (monitotes); A (apresentador).

5. Análise dos dados

Entender o silêncio enquanto ausência total ou relativa de sons audíveis, ou como o estado de quem se cala, do modo como encontramos no Dicionário Aurélio (1993, p.504), não é premissa suficiente para uma sensata compreensão desta categoria de análise. Por analogia, o termo "silêncio" também se refere a qualquer ausência de comunicação, ainda que por meios diferentes da fala, por isso, o silêncio ao qual no referimos nas falas dos participantes dos seminários pode ser resultado de hesitação, autocorreção ou até mesmo de uma deliberada diminuição no ritmo ou velocidade com o propósito de clarificar ou processar algumas ideias que queiram ser exploradas em momento posterior.

De acordo com algumas normas culturais, o silêncio expresso em alguns momentos de interação no cotidiano pode ser interpretado como positivo ou negativo, dependendo do contexto no qual estiver inserido. Antecipadamente, afirmamos que tal positividade e negatividade também poderão ser identificadas ao longo da análise dos nossos dados, visto que, em momentos distintos, o silêncio detém algumas peculiaridades.

Acreditamos, pois, que, se pensarmos nos valores que o silêncio desemprenha, ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas a presença forte e ativa de uma necessidade defensiva de evitação, ou seja, o silêncio, em alguns momentos, pode ser intencional, no intuito de evitar ameaças às faces envolvidas na interação. É nesse ponto

em que reside a premissa de que é mais aconselhável que nos calemos, ao invés de proferirmos aquilo que não é necessário à situação momentânea.

A imagem que temos de um seminário é a de um espaço em que se ensina e se aprende, no qual se trocam ideias, se trabalha, se realizam atividades diferenciadas, se conversa, se debate. Se essa imagem correspondesse, ao menos parcial e imperfeitamente, a uma única realidade, o silêncio não faria parte dela. Assim, o seminário pode ser visto também como um evento em que nem todo mundo troca ideias, fala ou debate e vários fatores concorrem para essa questão: a não aprendizagem do conteúdo a ser apresentado, a falta de argumentos convincentes, a falta de segurança sob o conteúdo, dentre outros fatores que apresentaremos ao longo da análise.

Em síntese, este não é um trabalho no qual enfocaremos o silêncio como tema, nem tampouco que teorizaremos sobre ele; deixaremos este papel a cargo de algumas abordagens que discutem suas possíveis funções, como a Análise do discurso e a etnografia da comunicação, por exemplo. Segundo essas abordagens, o silêncio significa, intervém na estruturação de situações, possui conteúdo proposicional ou não, inclui gestos ou não.

Podemos prestar atenção ao fato de que, quando alguém fala, alguém cala e alguma coisa é silenciada. Onde há linguagem, há também silêncio. São esses pressupostos que tentaremos, a seguir, demonstrar, à luz da polidez e através de alguns significativos exemplos:

(1) A1: (interrompendo a exposição) *O que é que foi, ein?* (...) (passa um tempo em silêncio e retoma a fala).

Para reverter uma situação de conflito gerada anteriormente, A1 ameaça a face positiva do seu ouvinte (no caso, duas pessoas, dentre as demais da plateia), fazendo uma pergunta que soou como um insulto e como uma forma de (im)polidez. A tentativa de resolver o problema da interrupção foi vã, visto que, ao utilizar a pergunta, A1 pode ter sido compreendida como uma pessoa arrogante, colocando, assim, a sua própria face em risco, devido ao tom de irritação utilizado. Dizemos, então, que A1 afastou-se da polidez, nesse momento.

Entendemos que o silêncio, em alguns momentos da interlocução, funciona como um ato reflexivo, por isso ser seguido de uma pausa, como no exemplo demonstrado acima. Desta forma, nos apoiamos em Orlandi (2007), por entendermos que o silêncio funciona enquanto estratégia de polidez e preservação de faces: "o silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre entre a trama das falas (p.32)."

Em face do exposto por Orlandi (2007), entendemos que A1, para se recompor do episódio ocorrido, utiliza o silêncio como estratégia de preservação tanto da sua face positiva, quanto da face negativa dos ouvintes. Caso tivesse continuado a falar, poderia ter se utilizado de atitudes não polidas diante da plateia, insultando aqueles que atrapalharam o curso da sua apresentação e pondo em risco suas faces negativas; poderia, também, ter ficado intimidada por tal e não ter conseguido dar continuidade à explanação do conteúdo, arriscando, desta forma, perder sua própria face positiva.

Sabendo que a linguagem supõe, pois, "a transformação da matéria significante por excelência (silêncio) em significados apreensíveis e verbalizados" (ORLANDI, 2007, p. 33), A1, após deparar-se com um movimento transformador dos sentidos, o silêncio consegue gerir significados relevantes acerca do conteúdo apresentado.

O momento de silêncio no exemplo (2) abaixo ocorre devido a uma pergunta que A2 faz, o que ameaça a face negativa da plateia, pois interfere em sua liberdade de ação e de expressão. Podemos considerar a pergunta como um ato de fala indireto, pois atribuímos a ela mais de um objeto ilocutivo, ou seja, mais de uma ação e reação. Interpretando a fala de A2, percebemos que sua intenção não é somente saber se os ouvintes lembram, naquele momento, de Clainer, nem sua teoria, mas ouvir a opinião deles ou que lembram sobre o que diz o autor. Dessa maneira, o falante oferece aos ouvintes a oportunidade de responder à pergunta explícita, feita de forma indireta, visto que interrompe sua fala e espera, em silêncio, que algum participante da plateia responda. Além disso, a pergunta de A2 também pode ter soado de maneira negativa, como uma tentativa de testar os conhecimentos da plateia, já que muitos que ali estavam presentes poderiam ao menos saber de quem estava falando A2.

(2) A2: E aqui, a gente lembra um pouco de Clainer, né? ((silêncio))

Com seu pedido indireto, A2 preserva a sua face positiva por demonstrar empatia pelos interlocutores, mas não preserva a face negativa dos mesmos, pois logo os ouvintes percebem a outra intenção que estava contida na pergunta, o pedido para que eles se manifestassem, mas também para testá-los. Assim, o momento de silêncio como resposta à pergunta anuncia o ato ameaçador da face; mas não foi o silêncio a causa principal do ato de ameaça, mas a pergunta. O silêncio, nesse caso, aparece como forma de defesa e de preservação das faces positivas dos componentes da plateia e materializa-se como uma estratégia de polidez negativa, já que foi usado como uma tática de distanciamento.

Nos exemplos abaixo, o silêncio representa outra vertente, a da hesitação, o que pode ser considerado como uma estratégia de polidez positiva:

(3) A2: "Então, ((éé)) ((silêncio)), Passarelli, ela nos apresenta alguns passos pra ajudar o aluno a produzir o texto escrito".

(4) A2: Aí o quarto passo é: Apresentação do roteiro para sistematizar o processo da escrita ((silêncio)).

Os exemplos acima demonstram outro tipo de silêncio, diferente dos que já analisamos. Ao invés de ser usado como uma tática de distanciamento ou de evitação da fala, nos exemplos (3) e (4) encontramos o silêncio temporário, de hesitação, ou como costumamos chamar, de reticências. Nesses fragmentos a pausa, mesmo que breve, serve como estratégia de polidez positiva, pois com ela os falantes podem retomar na memória o que falarão posteriormente, sem que todos percebam que esqueceu o conteúdo.

O silêncio, nestas análises, refere-se às hesitações, autocorreção ou até mesmo a uma deliberada diminuição no ritmo ou velocidade do discurso, com o propósito de clarificar ou processar algumas ideias que queiram ser exploradas em momento posterior. Isto posto, seria redundante dizer que não teorizaremos sobre a noção de "silêncio" e que nossa intenção é deliberadamente outra. De todo modo, achamos justo inseri-lo enquanto categoria de análise, visto que silenciar significa evitar a fala e essa evitação é premissa importante para a teoria da polidez linguística.

O ato de calar-se também nos direciona a distintos significados, sendo eles positivos ou negativos. Positivo quando é uma evitação de conflito ou uma maneira de refletir sobre algum processo ou conhecimento; e negativo, nos momentos em que falar é preciso para que sejam esclarecidas algumas questões, e o silêncio é resposta negativa.

Esclarecidas estas questões, adiantamos que o seminário 2 não foi representativo desta categoria, somente em três momentos distintos identificamos o silêncio e em todas as situações consideramos tê-lo sido negativo, mas por outro lado, positivo, se pensarmos na estratégia de hesitação. Para não ficarmos apenas nas hipóteses e em análises superficiais, seguem agora os exemplos e suas devidas explicações:

(5) A2: Eu acho tão forte, acho tão profundo, é tão interessante. Então... éééé, ok... (silêncio)...
PA: Você pode até voltar se você quiser.
A2: Ok, é... eu acho que é bom! Eu vou só retomar um pouco aqui, fazer uma adaptação, pra caminhar mais rápido, pegar os pontos mais importantes. Ok (silêncio...)! É...

(6) A2: Como elas se relacionam? Eu estou aqui com um roteiro em mãos... o roteiro ele resgata o que? A?? (Silêncio) A apresentação, que são as informações!

Em (5), A2 tinha acabado de ser advertido por PA, pois sua apresentação estava muito demorada e estava prejudicando o tempo de apresentação de outros colegas. Sentindo-se pressionado, A2 pediu apenas para terminar o conteúdo, rapidamente, e logo após passaria o turno para a colega. Ao tentar continuar sua apresentação, A2 não consegue concluir seu raciocínio que estava prejudicado por causa da advertência tomada. Isto posto, dizemos que o momento de silêncio travado pelo apresentador serviu como estratégia para recuperar o raciocínio, utilizando-se da hesitação para processar em sua mente todos os conteúdos destinados à apresentação.

De fato, quando uma linha de raciocínio é quebrada de forma brusca, dificilmente será recuperada com êxito, acreditamos que em todos os casos sempre haverá a necessidade de uma pausa para que o apresentador possa se recompor, e assim o fez A2. O silêncio, neste caso, não foi a parte negativa, mas a advertência de PA; silenciar foi uma estratégia eficaz para a retomada do turno conversacional.

O exemplo (6), por sua vez, nos mostra claramente hesitação como estratégia para retomada da fala. Assim, depreendemos que hesitar é um processo que garante a intercompreensão no momento da discussão, proporcionando uma melhor progressão textual, apresentada, visto no exemplo acima, como uma desestruturação do discurso oral, mas que na verdade, se firma como marca de efetivação de estratégias comunicativas dos falantes, pois facilitam o processo de compreensão e, portanto, garantem a interação.

6. Considerações finais

Ao longo desta pesquisa observamos que os indivíduos sabem da necessidade de serem cooperativos e corteses uns com os outros quando querem que suas faces sejam construídas e mantidas nas interações. Porém, alguns contextos específicos de interação verbal exigem o debate de ideias, a confrontação/polemização entre os interlocutores, e até mesmo o silêncio, o que faz com que as faces envolvidas fiquem bastante ameaçadas.

Um desses contextos é o seminário, e, da maneira como analisamos, observamos que várias estratégias de polidez positiva, negativa e indireta contribuíram para que a harmonia ou discórdia interacional surgissem, veiculadas pelo silêncio ocasionasi em várias situações.

Acabamos por identificar, ou intensificar, que o ato de calar-se também nos direciona a distintos significados, sendo eles positivos, negativos ou indiretos. Assim, à luz do que observamos nos dados, o silêncio surgiu como uma nova premissa dos três tipos de polidez, funcionando como estratégia positiva e indireta quando se trata de uma maneira para evitar conflito ou uma maneira de refletir sobre algum processo ou conhecimento; e negativa, nos momentos em que falar é preciso para que sejam esclarecidas algumas questões, e o silêncio é resposta negativa.

A imagem que temos, ou tínhamos, de um seminário era a de um espaço em que há reciprocidade na aprendizagem, no qual se trocam ideias e experiências, se realizam atividades inovadoras, se debate, dialoga. Assim, se essa imagem correspondesse, ao menos parcial e imperfeitamente, a uma realidade fixada, o silêncio não faria parte dela.

Por isso, o seminário pode ser visto também como uma situação em que nem todo mundo troca ideias e experiências, dialoga ou debate e vários fatores concorrem para essa questão: a não aprendizagem do conteúdo apresentado, a falta de argumentos convincentes, a falta de segurança sob o conteúdo, dentre outros fatores que apresentamos ao longo da análise.

Referências

ANDRADE, A. M. Comunicação de má notícia e polidez linguística: a relação médico-paciente no filme Diário de Motocicleta. In: *II Simpósio de análise crítica do discurso e VIII Encontro Nacional de interação em linguagem verbal e não-verbal*. São Paulo, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____*Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1995.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.* Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 70.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, Penélope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

FERNANDES, C. A. *Contribuições de Erving Goffman para os estudos linguísticos.* São Paulo, 1997.

GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana.* São Paulo: Vozes, 1985.

KEBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas. 1991.

LAKOFF, R. La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias. In: JÚLIO, M. T. e MUÑOZ, R. (Comp.). *Textos clásicos de pragmática*. Madri: Arco/ Libros, 1998.

ORLANDI, Eni P. As formas do silêncio. Campinas. Editora da Unicamp, 2007

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. *Seminários Escolares: Gêneros, Interações e Letramentos*. Recife : Editora Universitária da UFPE, 2007.

AS IDENTIDADES INDIVIDUAIS, OS SUJEITOS E SEUS DISCURSOS: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN)

RESUMO: Esta investigação tem por objetivo aplicar as orientações da socioanálise em interface com a Análise Crítica do Discurso na identificação dos sujeitos e suas identidades fragmentadas em seus discursos. Como suporte teórico, nos respaldaremos nos posicionamentos de uma análise crítica, especificamente na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (PEDROSA, 2012). Esta abordagem dialoga, para atender aos fins de uma análise social, com a Sociologia para a Mudança Social, a Comunicação para a Mudança Social e os Estudos Culturais. E a fim de atender a demanda linguística em sua relação com o discursivo, pauta-se na Gramática Sistêmico-Funcional. A socioanálise é um tipo de orientação analítica que se encontra no campo Sociologia para a Mudança Social e foi desenvolvida por Bajoit (2012). Segundo o sociólogo, a socioanálise busca desvelar como se articula na vida do indivíduo, a prática das relações sociais e as condutas dos atores sociais. Isto para entender como indivíduos, socializados por relações sociais similares, se tornam atores diferentes. Como geram mudanças sociais e culturais e constrói para si identidades tão diferenciadas. Para atender ao objetivo proposto, analisaremos uma narrativa de sujeito surdo. As análises comprovaram a viabilidade de nortear os estudos dos discursos respaldados pelas contribuições advindas da Sociologia para Mudança Social, principalmente no que diz respeito aos estudos das identidades e sujeitos no contexto das mudanças sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade, Sujeito, Análise Crítica do Discurso.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho interessa discutir como os sujeitos, em seus discursos, constituem as suas identidades. Interagindo com a socioanálise através dos escritos de Bajoit (2006, 2008, 2009), em sua obra inédita (2012) e em sua comunicação pessoal (e-mail de 11 de fevereiro de 2013)[1], essa investigação estabelece esse diálogo a fim de fazer Análise

[1] Agradeço imensamente a Guy Bajoit, doutor em Sociologia do Instituto de Ciências Políticas e Sociais da Universidade Católica de Lovaina, Bélgica, por confiantemente disponibilizar partes de seu inédito livro **Vers une théorie socio-analytique de la relation sociale** e posteriormente em fevereiro de 2013 enviou-nos um e-mail, ponderando sobre alguns de meus artigos que compartilhei com ele a fim de que conhecesse a aplicação que fiz de seus estudos. Segundo o autor, a previsão de publicação do livro é em setembro de 2013.

Crítica do Discurso (ACD) nos moldes como a estamos concebendo na UFRN através da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD).

1.Análise Crítica do Discurso e a socioanálise: os frutos do diálogo

Fazer Análise Crítica do Discurso (ACD) é está na busca constante de outros diálogos, de se estabelecer interação com novos conhecimentos e estabelecer o novo a partir de olhares de lugares que de onde nunca se olhou antes. Essa perspectiva inter, multi e transdisciplinar da ACD faz com que ela sempre se renove e sempre tenha algo a acrescentar em sua área de investigação. Foi seguindo esta proposta de se fazer investigação que surgiu a ASCD na UFRN (PEDROSA, 2012, 2013), como contribuição às várias pesquisas que se desenvolvem no Brasil tendo como base teórica a ACD (ou ADC[2]).

Nesse trabalho, pontuaremos o dialogo estabelecido com a socioanálise, campo de estudo na área da Sociologia para a Mudança Social, cujo autor que referendamos é o sociólogo Guy Bajoit[3].

Segundo o sociólogo, nesse projeto da socioanálise, busca-se desvelar como é que se articula na vida do indivíduo a prática das relações sociais e como esses de tornam atores sociais. Com isto se procuraria responder como indivíduos, socializados por relações sociais similares, tornam-se diferentes atores sociais, como geram mudanças sociais e culturais e constrói para si identidades tão diferenciadas – é o que ele chama de desvelar a "caixa preta".

Identidades diferenciadas, fragmentadas, fluidas é uma tônica que une vozes na pós-modernidade, vozes que vem da sociologia, dos Estudos Culturais, da Comunicação para a Mudança Social, entre outros. Moreira (2010, p. 17) explica esse fenômeno com as seguintes palavras: "na maior parte das sociedades contemporâneas, a fragmentação inerente ao multiculturalismo, caracterizadora de um pluralismo identitário, apresenta-se como uma questão marcante e pode ser percebida de diversas maneiras".

[2] Os pesquisadores brasileiros usam tanto ACD (Análise Crítica do Discurso) quanto ADC (Análise do Discurso crítica), esta última , principalmente o grupo da UnB e os que se formaram nessa universidade.

[3] Todas as traduções de Bajoit (2012) são de Marcos Tindo.

Voltando ao ponto em foco, a socioanálsie, a pergunta-chave que norteia sua proposta é: "o que faz com que indivíduos diferentes, diante das mesmas práticas sociais e em contextos similares, se tornam atores sociais diferentes?" Em resposta, a socioanálise defende que não há uma casualidade mecânica entre a prática das relações e a resposta que o ator social dá a esta situação. Bajoit (2012) sustenta que o individuo sempre será responsável (seja pouco, ou seja muito) pela gestão de si mesmo: "ele *gere* o seu condicionamento, ele *decide*, em parte, o que faz, diz, pensa e mesmo o que sente; por conseguinte, o seu comportamento é sempre parcialmente *imprevisível"*.

Esta concepção se sustenta porque o modelo cultural que vivenciamos neste tempo de pós-modernidade (modernidade tardia, modernidade líquida, etc) é o subjetivo, ou modelo cultural identitário. Touraine (1983) chama também de autonomia da personalidade. Assim, com as palavras de Bajoit (2012), "a socioanálise é uma proposta teórica dentre outras[4], que visa aclarar essa 'caixa preta', analisando as condutas de indivíduos que vivem hoje sob a influência do modelo subjetivista".

O indivíduo torna-se *sujeito de si mesmo* quando dá significado às suas condutas\práticas baseado em sua própria consciência. É bom frisar que esta conduta segue as interpretações do modelo cultural vigente. Bajoit apresenta dois aspectos (capacidades psíquicas) como basilares na socialização do individuo: sua reflexividade (ou inteligência culturalizada) e sua expressividade (ou instinto culturalizado). Pela reflexividade, o individuo pode rejeitar ou adotar a imposição cultural, logo "a reflexividade permite-lhe executar atos livres, isto é, atos conscientes, voluntários, libertadores e sociais" (BAJOIT, 2012). Já pela expressividade, o individuo culturaliza seus desejos, considerando que estes passam também a sofrer influência da cultura.

Ao reger suas capacidades psíquicas pela reflexividade e pela expressividade, o individuo pode seguir, em sua socialização, pelo menos *oito hipóteses* (BAJOIT, 2012):

[4] A revista eletrônica da A.I.S.L.F. (Associação Internacional dos Sociólogos de Língua Francesa) avaliou a situação acerca dessa questão, pedindo a vários sociólogos *francófonos* que apresentassem um «*grand résumé*» da sua posição teórica, e a dois leitores críticos que o comentassem. Vários autores já participaram. Cito-os *por ordem alfabética*: Guy Bajoit, Jacques Beauchemin, Howard Becker, Robert Castel, François Dubet, Vincent de Gaulejac, Jacques Godbout, Bernard Lahire, Jean-Louis Laville, Danilo Martuccelli, Daniel Mercure, Laurent Thévenot, Mircea Vultur, Michel Wieviorka. Vide o sítio eletrônico da A.I.S.L.F, os «*grands résumés*» da revista *SociologieS (nota de rodapé do autor)*. http://w3.aislf.univ-tlse2.fr/spip/index.php

1. Atribuição de um destino social. "A prática das relações sociais, socializando o indivíduo, o leva a engajar-se num destino social."
2. Formação das expectativas relacionais. "O engajamento no seu destino social desperta nele expectativas relacionais de reconhecimento social e de realização pessoal: algumas são satisfeitas, outras são menos, ou não o são."
3. Formação da identidade individual. "As expectativas satisfeitas formam o núcleo central da sua identidade; aquelas que são insatisfeitas alimentam tensões existenciais nas zonas periféricas dessa identidade."
4. Produção\geração\convivencia de mal-estar identitário. "Certas condições fragilizam a sua identidade e produzem mal-estares identitários que o incitam a questionar novamente o destino no qual ele está engajado."
5. Constituição da narrativa do sujeito. "O indivíduo constrói então uma narrativa do sujeito, pela qual ele explica para si mesmo o seu mal-estar identitário e projeta o que ele considera fazer para o aliviar."
6. Explicitação das razões do sujeito: motivações e resistências. "Ele constrói as razões do sujeito: as suas motivações para passar ao ato e as resistências que se lhe opõem."
7. Implementação do processo de libertação. "Ele implementa recursos psíquicos que enfraquecem as suas resistências e lhe permitem executar atos libertadores."
8. Redefinição da prática das relações sociais. "Ele passa ao ato: ele redefine mais ou menos profundamente as suas relações sociais... e ele paga o preço da sua libertação sempre parcial!"

1.1 O caminho teórico e metodológico da socioanálise e sua retextualização na ASCD

A ACD se propõe a analisar os discursos como um dos momentos da prática social. Suas primeiras propostas surgiram no cenário internacional na década de 1980, consolidando-se na década de 1990, em um congresso em Amsterdam. Para os que acompanham esta perspectiva de análise, ela dá mostras de ser um campo em continuo crescimento e funcionando como um grande guarda-chuva que abarca correntes com propostas variadas de análise. Para citar algumas: a sociocognitiva, desenvolvida por van Dijk, em que busca respaldo na articulação entre o discurso, a cognição e a sociedade; a abordagem histórico-discursiva, apresentada por Ruth Wodak e Martin Reisigl, eles defendem uma teoria do discurso crítica só seria possível em um contexto histórico; a abordagem dialético-relacional, proposta por Fairclough e seus seguidores, eles assumem uma visão dialética do discurso, este passa a ser um momento, dentre outros, da prática social.

Já no contexto brasileiro, identifico que a ACD se apresenta, sobretudo, em termos de pesquisas e afiliação de correntes como a de Fairclough, de van Dijk e atualmente a de Wodak.

Nesse contexto nacional, defendemos a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD). Esta abordagem propõe um profícuo diálogo com vários outros campos, como é de se esperar em ACD, entre os primeiros campos em diálogo, apontamos: Sociologia para a Mudança Social (SMS), a Comunicação para a Mudança Social (CMS), os Estudos Culturais (EC) e a Linguistica Sistêmico-Funcional (LSF)[5]. Como uma de nossas propostas buscamos (re)discutir a questão dos sujeitos e suas identidades, (Pedrosa, 2012, a,b,c). Mesmo sendo uma abordagem recente, surgiu no 2º semestre de 2011, na UFRN, em discussões de nosso grupo de pesquisa, já apresentamos trabalhos em congressos nacionais e internacionais, e já defendemos a proposta em uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, confirmando a sustentabilidade de sua proposta através de categorias de análises retextualizadas dos campos da Sociologia para a Mudança Social, e da Comunicação para a Mudança Social.

Apontaremos a seguir as recontextualizações assumidas pela ASCD em diálogo com a SMS. Vejamos as explicações para as 8 hipóteses elencadas no tópico anterior

Primeira hipótese: a prática das relações sociais, ao socializar o indivíduo, incita-o a engajar-se em um destino social[6].

O sociólogo defende "que o destino social seria o grau zero do indivíduo sujeito de si mesmo", quando ele se satisfaz em responder às expectativas daqueles que o socializaram (família, escola, igreja, etc). Ele defende também que o sujeito tem a capacidade reflexiva[7] de se interpor contra as amarras sociais e culturais que estruturam suas relações e de gerenciar "seu condicionamento" social, decidindo, em parte, o que deseja fazer. Em relação aos campos das identidades, em resposta à socialização do

[5] Conheça nossas propostas e produções em www.ascd.com.br

[6] "Um indivíduo 'engaja-se em um destino social' quando ele não escolhe por si só o seu percurso de vida, quando ele se contenta com responder às expectativas dos outros e segue o itinerário que lhe foi sugerido, ou mesmo imposto, por aqueles que o socializaram: os pais, a escola e o meio social de origem (BAJOIT, 2012).

[7] "A *reflexividade* é a inteligência culturalizada pelo modelo subjetivista: inspirada nas injunções desse modelo, ela apega-se a *refletir* sobre a pertinência de *toda injunção cultural*, qualquer que seja o modelo que a funde, inclusive o próprio modelo subjetivista; ela os submete à sua crítica antes de os rejeitar ou de os adotar. Sob outros modelos culturais, o indivíduo servia-se da sua inteligência para resolver outros problemas: gerir bem as suas relações com a natureza, o sobrenatural e/ou a sociedade, de maneira que ele pudesse gozar de uma boa vida. É claro, ele ainda continua a servir-se dela para esses fins, mas eles já se encontram subordinados a (e redefinidos por) um novo imperativo dominante: ser mais sujeito de si mesmo. Assim concebida, a reflexividade permite-lhe executar atos livres, isto é, atos conscientes, voluntários, libertadores e sociais (solidários e/ou conflituais)" (BAJOIT, 2012).

individuo, Bajoit (2006, 2008, 2009, 2012) as agrupa em três esferas distintas e estas articuladas com três objetivos (bens) que o sujeito busca atingir: se o objetivo for a realização pessoal, as identidades se (re)cosntroem na esfera identitária desejada (EID); se for o reconhecimento social , as identidades se (re)cosntroem na esfera identitária atribuida (EIA) e, por fim, se for a consonância existencial (conciliar realização pessoal com o reconhecimento social), as identidades se (re)cosntroem na esfera identitária comprometida ou engajada (EIC).

Segunda hipótese:
"O engajamento no seu destino social desperta nele expectativas relacionais de reconhecimento social e de realização pessoal: algumas são satisfeitas, outras são menos, ou não o são."

As expectativas relacionais, segundo Bajoit (2012), ligam-se a dois objetivos principais: reconhecimento social (aprovação do outro) e realização pessoal. O sociólogo explica:

> *Sob o domínio do modelo cultural subjetivista*, os indivíduos dão uma importância vital à sua realização pessoal; contudo, não podem mais ficar sem o reconhecimento social (...). O reconhecimento obtido a custo de uma renúncia à sua realização lhes parece um jugo, um fardo que cumprem por dever, na submissão e na frustração. Mas uma realização sem reconhecimento parece-lhes insípida, inútil, até mesmo egoísta. (...). Não há, portanto, hierarquia entre essas duas expectativas: o indivíduo combina-as como pode para as fazer coincidir(...) (grifo do autor).

Terceira hipótese: As expectativas relacionais satisfeitas formam o núcleo central da identidade pessoal; as que ficam insatisfeitas alimentam tensões existenciais nas zonas periféricas dessa identidade.

Conseguir atender às expectativas relacionais, fazendo ajustar-se sua realização pessoal ao reconhecimento social, é o grande desafio do individuo para se tornar sujeito e ator de sua vida. Quando tal fato ocorre, o indivíduo atinge o núcleo central de sua identidade (Z1 – adiante). E ainda acrescenta o sociólogo que a sua luta para minimizar o desencontro entre a realização e o reconhecimento torna o individuo sempre mais sujeitos de si mesmos. "E os obstáculos que eles encontram nesse caminho, as resistências que os outros lhes impõem e, mais ainda, as suas próprias resistências interiorizadas, engendrariam na sua identidade aquilo a que chamei *tensões existenciais" (*BAJOIT, 2013, grifo do autor).

Assim, quando as tensões existenciais (Z2-Z7, adiante) constituírem um forte desafio, o individuo buscará soluções, gerenciado sua vida. Esse gerenciamento pode passar pela desistência total ou parcial a seu "destino social". A fim de dar conta das zonas de tensão suscitadas pelo gerenciamento da vida, Bajoit (2006, 2008, 2012) desenvolve um quadro sobre as identidades. Ele afirma que a identidade pessoal é constituída de três esferas: *identidade atribuída*; *identidade desejada*; e *identidade engajada* .

Quando o individuo constitui seu núcleo identitário (Z1), essas três esferas estão sobrepostas. Desta forma, faz coincidir a IC (o que ele é e faz) com a sua IA (o que ele acredita ser as expectativas alheias) e a sua ID (seus desejos pessoais) "Ele constrói,

portanto, esse núcleo sobre as qualidades (o que ele é) e as condutas (o que ele faz) que lhe valem ao mesmo tempo o reconhecimento social e a realização pessoal" (BAJOIT, 2012).

O esquema abaixo tenta representar a identidade pessoal e suas tensões existenciais.

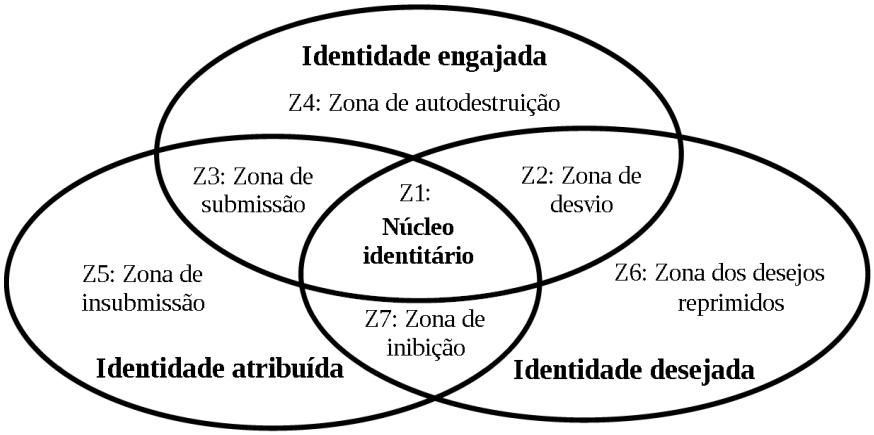


Figura: Esferas identitárias e as zonas de tensões
Fonte: Bajoit, 2012

As zonas de tensões podem ser agrupadas em três grandes grupos: tensão de conformismo; tensão de marginalização e tensão da anomia. Sigamos estes grupos:

A tensão de conformismo

- A tensão do conformismo resulta "*do que o indivíduo se obriga a ser ou a fazer"* a fim de responder ao que os outros esperam dele, priorizando, portanto, o reconhecimento social (Z3: zona de submissão). Sujeito conformista.

- Por outro lado, a tensão também pode vir "*do que ele desiste de ser ou fazer"* mesmo respondendo aos seus desejos (conscientes ou inconscientes), mas que ele acredita não atende às expectativas dos outros (Z6: zona dos desejos reprimidos).

- Em conjunto, essas duas tensões produzem uma *tensão existencial de conformismo* (entre Z3 e Z6)" (BAJOIT, 2013).

A tensão de marginalização

- A tensão também pode ser suscitada a partir "*do que ele é ou faz para responder aos seus desejos"* de realização pessoal, embora ele saiba ser isto contrário ao que os outros esperam dele (Z2: zona de desvio).

- Opostamente, a tensão pode vir "*do que ele se recusa a ser ou a fazer"*, que responderia àquilo que ele acredita estaria atendendo às expectativas dos outros, no entanto ele sabe ser adverso aos seus desejos (Z5: zona de insubmissão).

- As duas tensões (Z2 e Z5), em conjunto, derivam uma segunda forma de mal-estar identitário: uma *tensão existencial de marginalização*.

A tensão de anomia

- A tensão pode vir também *do que ele é ou faz*, mesmo sabendo ou sentindo que isso é contrário aos seus desejos de realização e contrário também às expectativas dos outros (Z4: zona de autodestruição).

- Contrariamente, a tensão pode ser resultado *do que ele não é ou não faz*, mesmo que isso estaria em conformidade com as expectativas dos outros e suas próprias expectativas de realização pessoal (Z7: zona de inibição).

- Em conjunto, as duas tensões causam na identidade uma terceira forma de mal-estar identitário: uma *tensão existencial de anomia*.

Defendendo que a construção da identidade pessoal é um processo resultante da narrativa do sujeito sobre suas tensões, Bajoit (2013) apresenta o seguinte quadro classificatório dos sujeitos:

As lógicas do sujeito	**Mais comprometidos com o reconhecimento**	**Ligado igualmente a ambos**	**Mais comprometidos com a realização pessoal**
Tensião do conformismo	*Sujeito conformista* Evita o desvio social através do conformismo às regras sociais e às imposições das instituições.	*Sujeito adaptador* Procura, através de várias combinações em suas relações sociais, equilibrar os dos modos extremos, entre o conformismo e a rebeldia.	*Sujeto rebelde* Rebela-se porque considera que o que se espera dele socialmente não é legitimo.
Tensao da marginalização	*Sujeto altruista* renuncia a seus projetos em prol do que os outros esperam dele.	*Sujeito estrategista* Concilia esses dois extremos (seus projetos e o que ele acha que os outros esperam dele)	*Sujeito autentico* Dar prioridade a atender aos seus objetivos, desejos.
Tensão da anomia	*Sujeito conciliador* Tenta combinar escolhas anteriores com modificações ou adaptações que são exigidas diante de novas circunstâncias (pragmático)	*Sujeito anomico* Sofre de dissonância existencial. Não consegue conciliar as esferas identitárias atribuída e desejada.	*Sujeito hedonista* *(o prazer, sê tu mesmo...)* Busca o prazer pessoal

Quadro 01: logicas do sujeito e construção identitária (com base em BAJOIT, 2006 e 2013).

Quarta hipótese: Certas condições fragilizam a identidade do indivíduo e produzem mal-estares identitários que o incitam a questionar o destino no qual está engajado.

Na busca por atender o modelo cultural subjetivista, o individuo procura conciliar a necessidade de reconhecimento social com sua realização pessoal. Essa é a gestão do sujeito, que, por sua vez, pode gerar contradições entre as três esferas constitutivas da identidade individual: "é-lhes muito difícil ser e fazer (identidade engajada) o que é necessário para se realizar (identidade desejada) e ser reconhecidos pelos outros por isso (identidade atribuída)" (BAJOIT, 2012).

Quinta hipótese: O indivíduo constrói uma narrativa do sujeito, pelo qual ele explica para si mesmo o seu mal-estar identitário e projeta o que ele quer fazer para o aliviar.

Para gerir sua tensão identitária, o individuo constrói dois tipos de narrativa, quais sejam: uma de compreensão; outra de alivio. É necessário destacar aqui que não é o sujeito que resolve as tensões identitárias, essa é ator social que o faz.

Essas narrativas sobre si mesmo é, na verdade, uma estratégia de enfrentar o seu mal-estar identitário. Paul Ricoeur (apud BAJOIT, 2012) nomeia-as de «a identidade narrativa», através qual o indivíduo estabelece a sua ipseidade.[8] Ricoeur (2013) também chama de identidade narrativa ao tipo de identidade à qual um ser humano acede por intermédio da função narrativa.

Com base em suas pesquisas, Bajoit (2012) traça um inventário dos procedimentos narrativos, eis alguns:

As narrativas de compreensão. As narrativas de compreensão têm como objetivo "explicar para si mesmo o que lhe aconteceu" seja através da racionalização de suas tensões, seja por tomada de consciência das forças do inconsciente que agem sobre ele. Este é um exercício de regresso a si, seja a um passado distante ou recente.

As narrativas de alívio. Segundo Bajoit (2012), numerosos são os procedimentos narrativos que são ativados para aliviar o mal-estar identitário. Ele aponta quatro: "o indivíduo *avalia* a importância do seu mal-estar e pode então considerar *desistir* de satisfazer as expectativas relacionais com as quais se sente frustrado, de *compensar* a

[8] Ver Paul Ricoeur, *Temps et récit III, Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1988. Pela sua identidade, o indivíduo é idêntico a muitos outros (ele é *idem*), mas é também único, singular, irredutível a qualquer outro (ele é *ipse*) e é pela narrativa sobre si mesmo que ele constrói essa «ipseidade». (nota de rodapé do original)

insatisfação de uma pela satisfação da outra ou de *perseverar* no seu esforço para obter o que ele espera".

Sexta hipótese: O indivíduo constrói as razões do sujeito: as suas motivações para passar ao ato e as resistências que se lhe opõem.

Para o indivíduo, ser sujeito, precisa agir sobre si, e isto ele faz graças à sua capacidade narrativa (de *compreensão e de alivio)*. Ele também delineia um *projeto de ação* a fim de retomar a gerência da sua vida, ele considera as "*razões* para agir (*motivações*) ou para não agir (*resistências*)". Algumas motivações são respeitáveis (legitimas, vitais etc) segundo o modelo cultual subjetivista; já outras, são duvidosas por serem ilegítimas.

Orientar-se pelo modelo cultural subjetivista também é seguir três grandes injunções (BAJOIT, 2012): "*fazer valer os seus direitos [uma questão de legitimidade]*, *fazer as suas próprias escolhas* [*a questão do livre arbítrio e da vontade]* e *tornar-se ele mesmo[»: a questão da autenticidade e da singularidade]"*.

Assim, o individuo sempre buscará base nas três razoes para se tornar ou não mais sujeito de si (BAJOIT, 2012). "A primeira diz respeito à *legitimidade* das suas motivações: 'eu tenho o *direito* de fazer isto ou aquilo?'". "A segunda concerne a parte de *vontade* de intervém nas suas motivações: 'fui eu que *escolhi* fazer isto ou aquilo?'". "A terceira é a da *necessidade* das suas motivações: 'é mesmo *vital* para mim querer fazer isto ou aquilo?'". Essas três ordens de razões estão atreladas a três *tradições teóricas (*a teoria da *ideologia*, a do *hábito* e a das *pulsões)* cujas influências a socianálise busca combinar.

Sétima hipótese: O indivíduo implementa as capacidades psíquicas que enfraquecem as suas resistências internas e lhe permitem executar atos libertadores.

Já mencionamos que, a fim de diminuir as suas resistências e avigorar as suas motivações, o indivíduo pode fazer uso de dois recursos psíquicos: as suas capacidades de expressividade e de reflexividade. Como resume Bajoit (2012):

> As duas capacidades da sua consciência, a expressividade e a reflexividade, inspiram no indivíduo tudo o que ele deve fazer se quiser ser mais sujeito de si mesmo: são elas que o incitam a construir uma narrativa identitária crível para compreender e aliviar o seu mal-estar (...) a mobilizar a sua energia para dar a si mesmo razões de agir (...) e finalmente, a enfraquecer as suas resistências e, assim, a reforçar as suas motivações para passar ao ato (....).

Essas duas capacidades se manifestam em: *Os efeitos da expressividade*- a expressividade (*instinto culturalizado)* impulsiona o indivíduo em direção àquilo que ele julga ser bom para ele; *Os efeitos da reflexividade* - Como a reflexividade implica em distanciamento de toda e qualquer orientações de modelo cultural, inclusive do modelo subjetivista, ela pode atenuar as resistências à passagem ao ato, levando o indivíduo a "*tomar consciência dos processos culturais e psíquicos"* que tanto os produzem quanto os alimentam.

Portanto, ela incide sobre as resistências que estão ligadas às *motivações respeitáveis*: ela pode auxiliar o indivíduo a (BAJOIT, 2012): decidir-se acerca de seu dilema entre fins valorizados pelo modelo cultural subjetivista; "reforçar a sua vontade de formular e de realizar fins realistas"; "julgar corretamente a realidade dos seus dons, dos seus talentos".

Oitava hipótese: O indivíduo passa ao ato: ele redefine mais ou menos profundamente as suas relações sociais... e ele paga o preço da sua libertação sempre parcial!

Sendo sujeito de si mesmo ("dotado de uma narrativa identitária crível e de motivações mais fortes que as suas resistências internas"), o indivíduo torna-se *ator*: ele age sobre os outros com o fim de atender melhor suas expectativas relacionais, resolvendo suas tensões existenciais e, desse modo, expandir o núcleo central da sua identidade (Z1). Para realizar o seu projeto, ele redefine as suas relações sociais seja através da solidariedade ou do conflito com os outros.

2.As narrativas do sujeito

Na produção da análise, recorremos à narrativa de um sujeito surdo. O interesse por essas narrativas origina-se da identificação com o curso de Letras-Libras\ Língua Portuguesa como 2ª Língua que iniciamos na UFRN em 2013.2, do qual fomos articuladora do projeto de implantação. As categorias apontadas serão o sujeito e suas identidades, tendo como aspecto de corroboração, as análises com base na Linguística Sistêmico–Funcional, especificamente o sistema da avaliatividade. Tendo em vista não conseguirmos trabalhar com todas as hipóteses da socioanálise pelo viés da ACD, priorizaremos as de número 3 e 5.

Lembramos que a hipótese de número 5 aponta para a narrativa do sujeito, e é através dela que nós encontramos este sujeito, um sujeito da e na linguagem, um sujeito do discurso.

Ricouer (2013, p.02), ao considerar as narrativas do sujeito, afirma que "o conhecimento de si próprio é uma interpretação". Conhecer a si-próprio não ocorre imediatamente ou diretamente, "mas apenas indirectamente pelo desvio dos signos culturais de todas as espécies que se articulam sobre mediações simbólicas, as quais, por sua vez, articulam já a acção e, entre elas, as narrativas da vida quotidiana". É essa interferência pela narrativa que permite este "conhecimento de si próprio" ser, em última instância, "uma interpretação de si próprio" (RICOEUR, 2013, p. 13, 14).

Considerando que conhecemos o sujeito por seu discurso, e que também é através desse discurso que o ator age, então preferimos trabalhar com a categoria sujeito-ator[9]. Vemos pela citação acima que as mediações simbólicas através de signos culturais de todos os tipos articulam ações, entre elas as narrativas (do sujeito-ator) com as quais iremos trabalhar.

Vejamos a narrativa abaixo:

Sujeito-ator 1

A vida hoje é difícil pra tudo, mas temos que enfrentar esse desafio pra sobreviver na sociedade que tem preconceito com deficiente, mas é possível conquistar tudo que deseja com força de vontade. A minha vida na escola foi muito difícil porque fui excluída na sala por amigos e professores por tem dificuldade de aprendizagem e só conseguir aprender a ler e escrever porque minha mãe pagou uma aula particular, então acredito que nem toda família tem condições de pagar uma aula por fora.
Atualmente curso ciências contábeis por vocação e vontade de tem uma carreira fixa e letras libras para mostrar que os surdos são capazes tem aprenderem e basta os professores oferecerem uma educação especial. (UFRN, Letras-Libras/Língua Portuguesa como 2ª Língua, agosto 2013)

A interpretação de si mesmo passa pelas mediações simbólicas proporcionadas pelos signos culturais que, por sua vez, se materializa em narrativas da vida quotidiana (cf citação de RICOUER acima). Alguns signos culturais e sociais evocados na narrativa acima (do sujeito-ator 1), segundo nossa perspectiva, são:

1. O reconhecimento da vida difícil para todos ("A vida hoje é difícil pra tudo": há um processo de inclusão já que a vida não é difícil apenas para o "deficiente". A apreciação (segundo a Gramática Sistêmico –Funcional - GSF) da vida (difícil) corrobora este reconhecimento bem como o uso do processo relacional.

[9] Discussão do grupo de psquisa GETED, em 29/08/2013, pelos termos trazido por Leticia Gambetta, como fruto também de discussão anterior sobre nomenclatura para o sujeito, ou o grande ISA.

2. A sociedade tem preconceito contra deficiente (“na sociedade que tem preconceito com deficiente”): inferencialmente a vida do deficiente, além de ser difícil (como as do demais), apresenta o agravante de sofrer preconceito. O sujeito-ator incorpora o discurso da sociedade de que o surdo é deficiente.

3. Só se conquista com esforço (“mas é possível conquistar tudo que deseja com força de vontade”). As conquistas são meritórias, individuais e não sociais.

4. Educação de surdos no Brasil passa pela exclusão (A minha vida na escola foi muito difícil porque fui excluída na sala por amigos e professores por tem dificuldade de aprendizagem”. Gesser (2012, p. 83) fala que, na contextualização da educação de surdos ,“se estampam narrativas e relatos tristes e dramáticos”. “Trata-se de uma escrita com marcas de identidade surda, de um ‘português surdo’, em que suas impressões da história ficam respaldadas por sua própria maneira de escrever e pela forma que entendem o mundo” (GESSER, 2012, p. 97)

5. A Educação de crianças surdas é assumida pela família (“só conseguir aprender a ler e escrever porque minha mãe pagou uma aula particular e então acredito que nem toda família tem condições de pagar uma aula por fora”).

6. Duas carreiras: da vocação e da luta política (“Atualmente curso ciências contábeis por vocação e vontade de tem uma carreira fixa e letras libras para mostrar que os surdos são capazes tem aprenderem”). Mais uma vez evocamos Gesser (2012, p. 83) quando diz que os surdos estão sempre tendo que provar a legitimidade e a importância de sua língua, identidade e cultura” ; e de sua capacidade, completamos.

7. Necessidade de uma educação especial (“basta os professores oferecerem uma educação especial”).

Vemos que o mesmo ponto de vista da narrativa como sendo um conhecimento de si é defendido também em Charles Taylor (apud BAJOIT, 20012) quando fala de uma «rede de interlocução»:

> Ademais, se a nossa identidade se constrói pela nossa participação em redes de interlocução, se ela se constrói na linguagem, ela constrói-se necessariamente como uma narrativa sobre nós mesmos, sobre o que somos e como nos tornamos assim, e sobre o que queremos tornar-nos. Compreendemos agora que esse sentido do bem deve-se apegar à concepção que temos das nossas vidas sob a forma de uma *narrativa*.

Segundo Bajoit (2012), como já apontamos neste texto, as narrativas podem ser de compreensão ou de alivio. A primeira procura explicar para si e para o outro o que lhe ocorreu; as de alívio procura aliviar o mal-estar identitário. O sociólogo aponta quatro procedimentos, dentre eles, destacamos, na narrativa do sujeito-ator 1, dois

procedimentos: o de tenta *conciliar* a vida que ele levou até o momento com o seu desejo de atender uma expectativa, "seja porque ele se decide firmemente mudar de vida", no seu esforço para conseguir o que ele espera de si mesmo como sujeito-ator de sua vida

Identificamos que esse sujeito-ator não se conforma a seu destino social (hipótese 1). Isso gera *compensação ("*só conseguir aprender a ler e escrever porque minha mãe pagou uma aula particular") - ele substitui uma expectativa frustrada por outra expectativa) *e o de perseverança* ("Atualmente curso .... letras libras para mostrar que os surdos são capazes tem aprenderem") - alivia a tensão identitária, seja porque o indivíduo busca atender as expectativas relacionais (hipótese 2) de reconhecimento social e de realização pessoal; haja vista fazer dois cursos de graduação. Atingir o reconhecimento ou a realização pessoal tem a ver com a formação de sua identidade pessoal. Identificamos que esse sujeito-ator (1) situa-se entre a esfera identitária da consonância existencial de um sujeito estrategista e a esfera identitaria de realização pessoal de um sujeito autêntico - faz dois cursos de graduação, um por sua vocação; outro, o de Letras-Libras para responder socialmente sobre a capacidade do povo surdo. "Ele constrói, portanto, esse núcleo sobre as qualidades (o que ele é) e as condutas (o que ele faz) que lhe valem ao mesmo tempo o reconhecimento social e a realização pessoal" (BAJOIT, 2012).

Acrescentamos que quando indivíduos resolvem valorizar seu grupo de pertença "é *uma maneira de se valorizarem a si mesmos*. Daí, eles imbuem esse grupo de uma identidade (real ou suposta) e valorizam-na; assim, interiorizam o *hábito (Bourdier)* dessa identidade social" (BAJOIT, 2012). E é a partir de sua identidade social/coletiva que ele constitui sua identidade pessoal.

Ao gerir sua tensão, o sujeito-ator sempre avalia o que lhe seria menos custoso, se seguir seus interesses ou os interesses dos outros ou de quem o socializou (Escola, Família, Igreja). Então, se voluntariamente, aceita atender mais aos interesses dos outros que aos seus, é porque calculou que esta demanda lhe seria menos custoso socialmente; ou vice-versa. Certamente, que não poderíamos identificar numa conduta apenas uma só motivação. Muitas vezes as motivações são complementares, outras, elas são mesmo contraditórias. Também fica claro que embora possam ser combinadas, as motivações têm peso distinto na socialização do individuo.

No contexto da GSF, apontaremos, com base no Sistema da Avaliatividade, o subsistema da atitude: o afeto (recurso semântico que indica como o falante se comporta

emocionalmente em relação às pessoas, aos acontecimentos, às coisas e aos objetos), o julgamento (avaliação sobre o comportamento humano, envolvendo moralidade, normalidade, capacidade e legalidade) e a apreciação (avaliações do falante em relação às coisas, objetos e fenômenos). Vejamos que o produtor do texto se manifesta utilizando recursos do Sistema da Avaliatividade, ora fazendo uso da apreciação, em que o sujeito-ator avalia o contexto social mais amplo e educacional em que foi inserido ("A vida hoje é difícil pra tudo"; "A minha vida na escola foi muito difícil"); ora fazendo uso do julgamento em que se avalia e avalia seus pares ("Por [eu] tem dificuldade de aprendizagem"; "os surdos são capazes tem aprenderem"); ora fazendo uso do afeto, ao desnudar suas emoções ("é possível conquistar tudo que deseja com força de vontade"; "fui excluída na sala por amigos e professores").

Como expõe Skiller (1997 apud GESSER, 2009, p. 46), "a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais", como podemos comprovar na narrativa analisada.

CONCLUSÃO

Esta investigação, que teve por objetivo aplicar as orientações da socioanálise em interface com a Análise Crítica do Discurso na identificação dos sujeitos e suas identidades fragmentadas em seus discursos, resultou em uma profícua retextualização da socianálise no campo dos estudos discursivos.

Sob a égide do modelo cultural subjetivista, o individuo é levado a pôr suas capacidades reflexiva e expressiva para funcionar em prol da sua realização pessoal e da busca do reconhecimento social a fim de ser sujeitos de si mesmos. Ser sujeito de si mesmo pressupõe uma narrativa sobre si que o interpreta como ator social, como diz Gesser (2009, p. 10) "*na* e *através* da linguagem estamos constantemente construindo representações, crenças e significados afirmados, consumidos, naturalizados e disseminados na sociedade, nos espaços escolares e familiar, muitas vezes como 'normais' e 'verdades absolutas'".

Assim, a escrita do povo surdo é uma escrita com marca de sua identidade "em que suas impressões da história ficam respaldadas por sua própria maneira de escrever e pela forma que entendem o mundo" (GESSER, 2012, p. 97). E é dessa maneira que também passamos a entender este mundo.

REFERENCIAS

BAJOIT, Guy. **Vers une théorie socio-analytique de la relation sociale.** 2012. Texto inédto, cedido pelo autor.

_____. La tiranía del "grand ISA". **Cultura y representaciones sociales**. Ano 3, n. 6, março de 2009, p. 9-24. *www.culturayrs.org.mx/revista/.../Bajoit.HTML*

_____. El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Madrid: Siglo, [2003]2008.

_____. **Tudo muda**: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Lisboa, Portugal: Unijaí, 2006.

e-mail pessoal (Bajoit, 2013, 11 de fev).

COSTA, Lucyene Matos. As narrativas surdas como narrativa de uma pedagogia. Acessado em 01 de setembro de 2013, site: **http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.faesa.br%2Fsicap%2Fsetores%2Fsetor379%2Farquivos%2FLucyenne%2520Matos%2520palestrante.doc&ei=Jh8bUvKHKuG72AXC4YCQAQ&usg=AFQjCNHhN2SnoCMf_iYBFSlxxSfWMoL4Og&sig2=BxELtbqChigJXmKh2UKEkw&bvm=bv.51156542,d.cWc.**

GESSER, Audrei. **Libras ? que língua é essa**?. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. O ouvinte e a surdez. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MOREIRA, Nelson Camatta. Filosofia política de Charles Taylor e a política constitucional de Pablo Lucas Verdú: pressupostos para a construção do sujeito constitucional. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais** - n° 8, 2010, disponível em *www.fdv.br/sisbib/index.php/direitosegarantias/article/.../25/27* acesso 07\04\2013, as 6h32.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Os caminhos da socioanálise na base analítica da Análise Crítica do Discurso. Disponível em www.ascd.com.br. 2013.

_____. Entre os sujeitos e as identidades individuais: leitura crítica dos discursos (virtuais) a partir da Teoria Sistêmico-Funcional. Trabalho apresentado no VIII Congresso da Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 27 – 29 de setembro de 2012.

TOURAINE, Alain. The clash of generation. Disponivel em http://www.unz.org/Pub/Encounter-1983mar-00054. 2005, acessado em: 24\05\2013, às 3h46.

RICOUER, Paul. A identidade narrativa. Tradução comentada de Carlos João Correia. Disponivel em http://metafisica.no.sapo.pt/ricoeur.html, acesso em 04\09\2013.

MECANISMOS COESIVOS EM RESUMOS PRODUZIDOS NA UNIVERSIDADE

Erica Reviglio Iliovitz (UFRN)

1. Introdução

A pesquisa que originou este trabalho foi motivada pela experiência em sala de aula como docente de disciplinas relacionadas à área de leitura e produção de textos na universidade.

Como docente de disciplinas referentes à leitura e à produção de textos no ensino superior, em diferentes cursos, constato que os estudantes apresentam várias dificuldades, tanto na compreensão leitora quanto na produção escrita.

O foco de análise do presente trabalho é a produção escrita do gênero textual resumo. A escolha desse gênero textual como objeto de análise foi feita porque se trata de um gênero bastante solicitado ao longo da vida acadêmica dos estudantes e, por isso, é o gênero textual privilegiado nas aulas das disciplinas de leitura e produção de textos.

Os objetivos são classificar e analisar comparativamente os mecanismos coesivos usados em dois resumos produzidos por estudantes ingressantes no ensino superior no curso de Ciências Sociais. De forma mais específica, este trabalho visa identificar a presença e adequação do uso de elementos coesivos em resumos produzidos por estudantes ingressantes no ensino superior no curso de Ciências Sociais.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, será apresentada a metodologia para obtenção de dados. Em seguida, faremos a exposição do quadro teórico de análise. Posteriormente, os dados transcritos serão analisados à luz do quadro teórico em tela. Para concluir, teceremos algumas considerações finais.

2. Metodologia

A metodologia adotada em sala para a produção dos resumos aqui analisados envolveu os seguintes procedimentos, aplicados em sequência didática composta de várias aulas:

a) explicação, em aula expositiva dialogada, do gênero textual resumo;

b) apresentação de uma técnica passo a passo para a elaboração do referido gênero conforme Platão e Fiorin (1990);

c) exposição da elaboração de um resumo a partir da técnica apresentada;

d) solicitação da produção de resumos a partir de artigos de opinião referentes a temas polêmicos publicados em jornal e também discutidos em sala.

Antes de apresentarmos o conceito do gênero textual resumo, perguntamos aos discentes qual era a compreensão deles a respeito do assunto.

Muitos estudantes evidenciaram falta de clareza em relação ao gênero textual abordado, que foi considerado sinônimo de resenha e de fichamento.

A explicação do gênero textual resumo foi feita a partir da concepção formulada por Serafini (2000, p.184): "resumir um texto significa criar um texto mais curto, utilizando somente as informações importantes do texto original".

Dessa forma, o resumo de um texto pode ser definido como um texto bastante sucinto que apresenta apenas os pontos principais do tópico abordado.

Nesse sentido, foi enfatizado que, conforme Platão e Fiorin (1990), o resumo não deve conter opiniões próprias a respeito do texto a ser resumido. Opiniões devem ser registradas no gênero textual resenha.

Além disso, destacamos que o resumo não deve conter cópias de trechos do texto a ser resumido, ou seja: resumo não é cópia. Resumir significa localizar as informações mais importantes, interpretar e articular essas informações. O fichamento, por sua vez, pode conter cópias e/ou citações do texto original.

Em síntese, a técnica passo a passo para a elaboração do gênero textual em questão, baseada em Platão e Fiorin (1990), pode ser sistematizada da seguinte forma:

1) Ler o texto todo pelo menos uma vez;

2) Grifar as partes mais importantes;

3) Parafrasear, ou seja, escrever com as próprias palavras o que foi entendido das partes mais importantes;

4) Organizar as anotações usando elementos coesivos.

Foram lidos e discutidos em sala alguns artigos de opinião referentes a temas polêmicos publicados no jornal “Folha de São Paulo”, como, por exemplo, a legalização da pena de morte.

O grifo das partes mais importantes foi feito através da mediação docente, com perguntas norteadoras referentes ao assunto abordado.

As paráfrases, por sua vez, foram elaboradas conjuntamente entre professor e alunos através de discussões.

Após a realização de todos esses procedimentos, elaborei -- juntamente com os estudantes e seguindo passo a passo a técnica proposta por Platão e Fiorin (1990) -- um resumo do artigo de opinião intitulado de “Uma pena sem sentido”, de autoria de José Carlos Dias. Nesse artigo, o autor defende uma posição contrária à adoção da pena de morte no Brasil. Eis o artigo na íntegra:

Uma pena sem sentido

O tema, mais que recorrente, é permanente. Aparece quando a violência parece sufocar de forma insuportável. A evidência do sufoco está no fato de que o crime se organiza melhor do que o Estado e nós somos tomados por um medo asfixiante. O Estado é ineficaz, ineficiente, permeado pelo próprio crime. A pena de morte surge como panacéia a prometer um basta para a violência, a "justa vingança", como se houvesse vingança justa. A carga de ódio e de paixão presente no sentimento de revolta é incompatível com a racionalidade com que a lei deve se expressar e o Estado deve punir.

Não há ato de violência mais exacerbado do que o crime de morte praticado sob a forma de execução de pena, perpetrado pela consciência e participação de muitas vontades, premeditado e friamente engendrado, executado com sofisticação, numa seqüência de gestos da maior crueldade e de sadismo altamente criminógeno.

Evito a discussão ética e moral a respeito do poder da vontade humana sobre a vida de um semelhante. Quero preservar o direito e o dever de considerar que os

criminosos, todos eles, devem ser punidos com o rigor proporcional à intensidade de sua intenção, à sua periculosidade.

Reflitamos sobre a eficácia da pena como instrumento garantidor da ordem e da paz. Se a pena tem o efeito de castigar, no sentido etimológico de tornar puro ("castum agere"), a pena de morte é inócua: matando não se obtém o efeito educativo -em vez de ser educado, foi morto.

Mas se o efeito educativo tem o caráter exemplar para terceiros, a verdade é que a prática demonstra que os crimes graves não deixam de ocorrer pelo agravamento da sanção penal. Quando se criou a figura do crime hediondo na nossa legislação, absolutamente não se sentiram desalentados os criminosos em continuar a praticar tais condutas. Bem ao contrário, malefícios causou tal modificação legislativa na execução da pena, tirando dos réus o estímulo da progressão.

Se sua eficácia objetiva é inibir o impulso criminoso, é indiscutível que o perigo é o desafio para a violência. O criminoso há de temer mais a reação violenta do que a longínqua perspectiva do corredor da morte. O delinqüente não o teme pois com a morte se confronta no cotidiano, enfrentando a polícia e as diversas facções do crime. Por certo não irá deixar de praticar um ato só pela conjectura de que será conduzido ao corredor da morte.

A eficácia da pena se amarra na necessidade de defesa social, guardando parâmetros e reservas éticas e morais. Não se aceita, ao menos por aqui, a amputação da mão de quem rouba. É para reservar nossos direitos que se definem condutas contrárias ao bem comum e de gravidade tal que exigem punição se outras formas forem ineficientes para restabelecer a ordem. E vai daí que a prisão é também das piores das soluções, ineficaz no sentido ressocializante, mas muitas vezes necessária para garantir a exclusão social temporária de um indivíduo.

Pensar na pena de morte é optar por opção retrógrada, rejeitada hoje pela esmagadora maioria dos países. Por exemplo, todos os Estados-membros da União Européia rejeitam a pena de morte, e tal decisão é condição indispensável para o ingresso na UE. De todos os países do mundo, cerca de 122 são abolicionistas da pena de morte. No chamado Primeiro Mundo, somente os EUA e o Japão persistem em adotar a pena capital. Em nosso país, existe a previsão legal da pena de morte para crime em tempo de guerra. Durante a ditadura, vigorou a pena de morte de 69 a 79. Houve uma condenação

que veio a ser reformada. Isso não quer dizer que não tem havido no correr de nossa história muitas execuções sumárias.

A execução de pena de morte praticada contra o fazendeiro Manoel Mota Coqueiro, em 1855, pelo assassinato de uma família de colonos foi tida, durante muito tempo, como a última execução de pena de morte no Brasil. A matéria é tratada e desvendada a verdade por Luís Francisco Carvalho Filho em resenha histórica publicada na revista nº 33 do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, "Mota Coqueiro - O Erro em torno do Erro". É desse belo opúsculo que reproduzo receita de um famoso advogado norte-americano, Clarence Darrow, para ajudar uma decisão sobre o que dizer e pensar a respeito da pena de morte: "É questão de saber como você se sente. Está tudo dentro de você. Se você gosta da idéia de alguém sendo morto, então você é a favor. Se você detesta a idéia de alguém sendo morto, então você é contra". Procurem-se horizontes para combater a violência, mas que não seja a violência do Estado contra um ser sem destino, com o risco de constituir um erro judiciário de irremediável solução, como tantos que já aconteceram, como registra a história[1].

Após leitura e discussão desse texto com os estudantes, um resumo do referido artigo foi configurado da seguinte maneira:

O autor do texto afirma que a pena de morte seria considerada um ato de justiça, mas o fato é que a pena de morte é um crime de violência máxima.

Além disso, o autor argumenta que criminosos devem ser punidos, mas não com a morte, pois ela não serve para educar nem serve como forma de inibir crimes.

Na verdade, bandidos não deixam de cometer crimes por medo da possibilidade de serem punidos com a morte porque já enfrentam a polícia e a possibilidade de morrer. Diante disso, a prisão é um mal necessário para garantir a segurança social.

O autor conclui dizendo que a pena de morte é ultrapassada em vários países e que pode matar inocentes.

[1] DIAS, José Carlos. **Uma pena sem sentido**. 2006. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2608200608.htm Acesso em 13 março 2011.

Finalmente, em situação de avaliação, foi solicitado aos estudantes que elaborassem resumos a partir de outros artigos de opinião, também referentes a temas polêmicos, como a obrigatoriedade do ensino religioso em escolas públicas.

A seguir, será apresentado o quadro teórico de análise dos resumos.

3. Quadro teórico

Os resumos produzidos pelos estudantes foram analisados no quadro teórico-metodológico proposto por Antunes (2005) e Maingueneau (2001).

Antunes (2005) considera o processo de escrever textos basicamente como uma atividade de interação cooperativa, contextualizada, tecnicamente orientada e intencionalmente definida. Nesse sentido, a autora analisa aspectos referentes à coesão e coerência textuais.

Ela define a coesão como "[...] a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática" (ANTUNES, 2005, p. 47).

A coerência, por sua vez, é "[...] uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal" (ANTUNES, 2005, p. 176, grifo da autora).

Por outro lado, na obra de Maingueneau (2001), ele analisa discursivamente, entre outros aspectos, conceitos presentes em diversos gêneros textuais, tais como polifonia, modalização em discurso segundo e discurso indireto.

A noção de polifonia "[...] vem sendo utilizada na linguística para analisar os enunciados nos quais várias 'vozes' são percebidas simultaneamente" (MAINGUENEAU, 2001, p. 138).

Em outras palavras, a polifonia diz respeito à atribuição da responsabilidade enunciativa de um determinado discurso.

Por exemplo, em um discurso relatado, há

> "[...] uma enunciação sobre outra enunciação; põem-se em relação dois acontecimentos enunciativos, sendo a enunciação citada objeto da enunciação citante. Existe, todavia, um modo mais simples e mais discreto para um enunciador indicar que não é o responsável por um enunciado: basta-lhe indicar que está se apoiando em um outro discurso: fala-se então de modalização em discurso segundo" (MAINGUENEAU, 2001, p.139, grifos do autor)

Basicamente, a modalização em discurso segundo é um tipo de discurso relatado no qual aparecem modalizadores "[...] graças aos quais o enunciador pode, ao longo do [...] discurso, comentar sua própria fala" (MAINGUENEAU, 2001, p. 139, grifo do autor).

Alguns modalizadores usados na modalização do discurso segundo são "segundo X", "de acordo com X", "para X", etc.

Outro tipo de discurso relatado é o discurso indireto (DI). Segundo Maingueneau (2001, p. 150), "as falas relatadas no DI são apresentadas sob a forma de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, introduzida por um verbo dicendi ".

Na sequência, apresentaremos os dados e respectivas análises.

4. Dados e Análise

Considerando os propósitos deste trabalho, foram selecionados dois textos para discussão. O critério de seleção dos textos foi a (in)adequação do uso de elementos coesivos. Um dos textos apresenta uso inadequado desses elementos e, o outro, uso adequado.

Os dois textos foram produzidos em situação de avaliação final por duas estudantes do primeiro período do Curso de Ciências Sociais a partir de um artigo de opinião favorável à obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. O autor do artigo é Francisco Borba Ribeiro Neto. Eis o texto base na íntegra:

O encontro com o outro

A Constituição (artigo 210) e a Lei de Diretrizes e Bases (artigo 33) estabelecem a obrigatoriedade do ensino religioso facultativo na escola pública, respeitando a independência do Estado em relação às religiões (artigo 19 da Constituição).

Esse ensino poderá ter caráter confessional, desde que aberto à diversidade religiosa, como propõe o acordo entre o Brasil e a Santa Sé, ou deve ser obrigatoriamente não confessional, como propõe a Procuradoria-Geral da República?

Ao longo da história, as religiões têm sido o lugar de encontro entre as éticas privada e pública, em que o sentido da vida deixa de ser questão individual para se tornar uma construção social.

O ensino religioso é um direito do jovem porque favorece a reflexão sobre o sentido da realidade e também a comparação entre sua tradição cultural, suas experiências pessoais e as propostas que encontra na sociedade.

A ausência do ensino religioso na escola não aumenta a liberdade dos jovens, mas a reduz, tornando-os mais suscetíveis a uma doutrinação camuflada - praticada por Estados totalitários e pela cultura da sociedade de massa.

Numa sociedade plural, o ensino religioso deve ser um espaço de encontro que não anula as identidades, mas que ajude a responder ao desejo de sentido das pessoas.

Não deve representar a imposição de uma crença, mas a possibilidade de as várias crenças se encontrarem e se compararem, para que cada um possa - com liberdade - optar por aquilo que lhe parece mais verdadeiro.

O desafio da pluralidade não pode ser resolvido por meio de um suposto ensino neutro e não confessional, pois essa neutralidade não existe. Ateísmo e agnosticismo não são alternativos à religião, mas, sim, respostas determinadas à questão religiosa.

Um ensino religioso não confessional determinado pelo Estado equivale à dominação de uma posição laicista sobre as demais.

Enquanto em nossa sociedade as religiões se reconhecem como "confissões" e aceitam o direito de existência das outras, esse laicismo se considera acima das religiões, capaz de uma neutralidade que na verdade não existe.

Para respeitar a liberdade do aluno, o ensino religioso deve ser uma reflexão coletiva sobre o senso religioso de cada um e suas implicações sobre os sentidos da vida e da realidade. Como em qualquer disciplina, seu professor, para ter uma postura aberta e não doutrinária, deve reconhecer e explicitar seus pressupostos - o que, nesse caso, corresponde ao testemunho de suas convicções.

O desafio por trás dessa polêmica é o da amizade entre educador e educando como um vínculo que pode superar as barreiras ideológicas e os preconceitos, levando a um encontro com o outro e consigo mesmo. Se essa é uma utopia irrealizável, não só o

ensino religioso, mas qualquer ensino, será sempre doutrinação e dominação. E a própria educação, como proposta humanista, será vã[2].

Vejamos então os resumos elaborados por duas estudantes do curso de Ciências Sociais a partir desse texto.

4.1. Análise do primeiro texto

Eis a transcrição na íntegra do primeiro resumo elaborado uma estudante:

Segundo Francisco Borba, a constituição e a lei de Diretrizes e bases, estabelecem a diregalariedade (sic) do ensino religioso nas escolas públicas.

Diz ainda que, esse ensino poderá ter caráter confessional, desde que aja (sic) diversidade.

Que o ensino religioso é um direito do jovem porque favorece a reflexão da realidade e a comparação entre a sua cultura e experiências pessoais.

Ele também diz que a ausência desse ensino não aumenta a liberdade dos jovens, mas a reduz, tornando-os suscetíveis a uma doutrina camuflada.

Para Borba, o ensino religioso ajuda a responder ao desejo de sentido das pessoas.

Para o escritor, as crenças não devem ser impostas, mas que aja (sic) a possibilidade delas (sic) se encontrarem e se compararem.

E que o ateísmo e agnosticismo não são religião, mas respostas determinadas à questão religiosa.

Que um ensino não confessional é o mesmo que ser laicista.

Ribeiro diz que, esse laicismo se considera acima das outras religiões.

Que o professor, como nas outras disciplina (sic), deve ter uma postura aberta e não doutrinária, dar o testemunho de suas convicções.

Conclui dizendo que se o ensino religioso é irrealizável, os demais ensino (sic) também serão doutrinação e dominação. Sera (sic) um ensino vã (sic).

---

[2] RIBEIRO NETO, Francisco Borba. **O encontro com o outro**. 2011. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0503201108.htm Acesso em 13 de março de 2011.

O principal problema desse texto é que ele é constituído de frases pouco articuladas entre si. Na verdade, há apenas frases introduzidas por modalização em discurso segundo (como "segundo Francisco Borba", no primeiro parágrafo; "para Borba" e "para o escritor", no quinto e sexto parágrafos, respectivamente); uso de discurso indireto ("diz ainda que", "ele também diz que", no segundo e quarto parágrafos); e parágrafos iniciados pelo pronome relativo "que" (terceiro, oitavo e décimo parágrafos).

Embora cada uma dessas frases seja uma paráfrase de praticamente cada um dos parágrafos do artigo de opinião a ser resumido e parafrasear seja uma condição necessária para a elaboração de um resumo, o principal problema microestrutural desse texto reside no fato de ele ter sido inteiramente redigido a partir do uso de modalização em discurso segundo e discurso indireto.

Nesse sentido, falta coesão entre os parágrafos, faltam elementos linguístico-discursivos que demarquem a sequência textual. Em outras palavras, faltam elementos que introduzam explicitamente a temática do texto e atribuam a responsabilidade enunciativa ao autor (tais como "o autor inicia o texto afirmando que"); além disso, faltam operadores argumentativos que desenvolvam essa temática de forma clara e coesa e sinalizem a conclusão.

A seguir, vejamos a análise do segundo texto.

4.2. Análise do segundo texto

Eis a transcrição na íntegra do segundo resumo:

Inicialmente Francisco Borba Ribeiro Neto afirma que a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases estabelecem a obrigatoriedade do ensino religioso facultativo na escola pública e em seguida depara-se com o seguinte questionamento: Esse ensino deve ter caráter confessional ou deve ser obrigatoriamente não confessional?

O autor defende que o ensino religioso é um direito do jovem porque favorece a reflexão sobre o sentido da realidade e além disso sua ausência reduz a liberdade dos jovens, tornando-os mais suscetíveis a uma doutrinação camuflada.

Outro argumento defendido por Francisco Borba é que numa sociedade plural, o ensino religioso deve ajudar a responder ao desejo de sentido das pessoas e não

deve representar a imposição de uma crença, mas a possibilidade de várias crenças se encontrarem e se compararem.

O autor defende ainda que o ensino religioso não confessional não só resolve a questão da pluralidade, como também equivale à dominação de uma posição laicista sobre as demais. Com isso, para respeitar a liberdade do aluno, o ensino religioso deve ser uma reflexão [sobre] o senso religioso de cada um e suas implicações sobre os sentidos da vida e da sociedade. O texto é concluído com a proposta de uma educação mais humanista, tendo em foco a amizade entre o educador e o educando com um vínculo que pode superar preconceitos.

Esse segundo texto, ao contrário do primeiro, apresenta uso adequado dos mecanismos coesivos e está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, explica brevemente o tema a partir da apresentação da questão polêmica referente à obrigatoriedade do tipo de ensino ("esse ensino deve ter caráter confessional ou deve ser obrigatoriamente não confessional?").

Em seguida, apresenta quatro argumentos do autor, sinalizados por i) "o autor defende que"; ii) "além disso"; iii) "outro argumento defendido por Francisco Borba é que" e iv) "o autor defende ainda que". Por fim, encerra o texto com a expressão "o texto é concluído com".

De modo semelhante ao primeiro texto, também é usado o discurso indireto em "o autor defende que" e modalização em discurso segundo em "outro argumento defendido por Francisco Borba é que".

A diferença é que, nesse segundo texto, estão presentes outros mecanismos coesivos – as conjunções ou os conectores -- que enriquecem a qualidade textual ao explicitarem relações semânticas de tempo ("inicialmente", "em seguida"), causa e conseqüência ("porque"), adição ("além disso", "não só... mas também"), oposição ("mas").

Para concluir, teceremos algumas considerações finais.

5. Considerações finais

Neste trabalho, analisamos comparativamente os mecanismos coesivos usados em dois resumos produzidos por estudantes ingressantes no ensino superior no curso de Ciências Sociais.

Identificamos a presença e adequação do uso de elementos coesivos nos resumos após a leitura e discussão de textos polêmicos e subseqüente apresentação de uma sequência didática elencando os procedimentos envolvidos na confecção dos resumos.

Após a análise dos dados, focada na reflexão referente aos aspectos composicionais e estilísticos dos textos, convém citar as palavras de Ramires (2008, p. 64):

> a noção mais importante de todas que se possa ter sobre resumos é que esse gênero textual não é a simples redução de outro texto a suas partes mais importantes, mas a explicitação mais clara de uma compreensão global do texto gerador, que só pode ser garantida quando o produtor é capaz de reconhecer e utilizar as regularidades próprias desse gênero específico.

De fato, pudemos observar que elaborar um resumo certamente vai muito além de simplesmente condensar as partes mais importantes do texto base em um outro texto mais curto. Em outras palavras, resumir envolve o desafio de mostrar, com clareza, que o texto gerador foi compreendido.

Nesse sentido, o uso de mecanismos coesivos em geral e o de conjunções/conectores em particular pode contribuir para atestar a compreensão do texto a ser resumido.

Concluímos que o conhecimento do gênero textual e dos elementos coesivos são condições necessárias, mas não suficientes para a elaboração de um resumo adequado. Além desses conhecimentos, é importante organizar o texto de modo a evidenciar o amplo entendimento do texto base.

Dessa forma, não basta ter o conhecimento teórico a respeito de gêneros textuais e de elementos coesivos; é preciso também ter domínio sobre a aplicação desses conhecimentos no processo de produção textual através da prática.

6. Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

DIAS, José Carlos. **Uma pena sem sentido**. 2006. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2608200608.htm Acesso em 13 março 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

RAMIRES, Vicentina. **Gêneros textuais & produção de resumos nas universidades**. Recife: EDUFRPE, 2008.

RIBEIRO NETO, Francisco Borba. **O encontro com o outro**. 2011. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0503201108.htm Acesso em 13 de março de 2011.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 2000.

OS EIXOS AXIOLÓGICO E DEÔNTICO NOS TEXTOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Cárla Callegaro Corrêa Kader (IFFARROUPILHA/UFSM)[1]
Marcos Gustavo Richter (UFSM)[2]

RESUMO: Este trabalho, inserido na temática de estudos de gêneros textuais e formação de professores, tem por objetivo analisar um *corpus*, composto por textos veiculados em trabalhos finais de graduação (TCCs) e monografias *lato sensu*, de professores em formação inicial, da área de Letras, visando parametrizar indícios discursivos dos eixos axiológico e deôntico que marcam o papel social do educador linguístico à luz da Teoria Holística da Atividade (THA). Traz-se para a discussão, a partir de tais considerações, o conceito de trabalho parametrizado, denominado por Aguirre et al (2000) de enquadramento, utilizado também pela Teoria Holística da Atividade (THA), nas práticas constitutivas de um sistema social auto-organizado. Busca-se verificar através dos *clusters* lexicais, em torno das palavras-chave que indicam exogenia e o *ethos* profissional, a medida de relevância para os conceitos e representações do profissional de Letras em formação inicial. Para tanto, aplica-se os recursos computacionais do programa *WordSmith Tools* 6.0 para seleção das *Keywords, Wordlist* e *Concord Lines*, a fim de dar-se início à análise. Como resultado, observa-se que os professores em formação inicial se horizontalizam em divisões de trabalho e/ou subsistemas que se integram, remetendo a um conjunto básico de obrigações, que denotam sua aparência opaca devido à interferência do entorno, reforçando a necessidade de emancipação jurídica e constituição de um discurso mais endógeno.

Palavras-chave: Teoria Holística da Atividade (THA); Educador linguístico; Análise linguística.

1 Introdução

Este trabalho está vinculado à temática de Gêneros Textuais e Formação de Professores e busca analisar os Fatores de Atribuição em trabalhos finais de graduação (TCCs) e monografias *lato sensu* de Letras à luz da Teoria Holística da Atividade (THA).

Para tanto, parte-se do conceito do Fator de Atribuição, segundo o viés richteriano (2011), a saber: é um conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são

[1] Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria, bolsista do CNPQ, vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Interação. Trabalho orientado e em coautoria com o Professor Pós- Doutor Marcos Gustavo Richter (UFSM).

[2] Professor Pós-Doutor do Curso de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientador e coautor deste trabalho.

previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas), referência e pertença grupal.

Este metafator também responde por questões relativas à modelagem do papel social (identificação, introjeção e acoplamento). Ele relaciona-se com a divisão de trabalho que cabe a cada um (profissional, aluno, terceiros paralelamente envolvidos) que engloba o fazer, o dizer, o saber-crer, o valorar, o sentir (RICHTER, 2008). Refere-se também ao processo identitário, ancorado na autoimagem social, ao valor de prestígio das práticas docentes, do bem social que o aluno vem a obter em virtude da intervenção do profissional professor.

Este metafator compõe a ação, na medida em que especifica as intervenções do evento sociointerativo dos participantes do ato linguodidático e a operação, quando trata da transformação das ações ou dos encadeamentos de ações no seu correlato cognitivo-afetivo-motor, construído subjetivamente pelo sujeito-alvo das intervenções didáticas.

Neste trabalho, o papel social docente pode ser observado via análise discursiva dos TCCs e monografias *lato sensu,* coletadas em bancos de dados de universidades locais e *online,* por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística de Corpus.

Nessa análise, focalizar-se-á o papel social docente em dois desdobramentos: regularidades atribucionais axiológicas e regularidades atribucionais deônticas (Versão Estentida da Teoria Holística da Atividade (3.0), RICHTER 2008, 2011), na prosa acadêmica de TCCs e monografias *lato sensu.*

Na próxima seção, tratar-se-á da versão Estendida da THA e das regularidades atribucionais axiológicas e deônticas.

2 Versão Estendida da Teoria Holística da Atividade: regularidades atribucionais axiológicas e deônticas

Richter (2008) parte do conceito de identidade profissional atrelado à organização contratual do trabalho, em termos de conduta de procedimentos, acrescida dos conceitos

e esquemas norteadores do conhecimento declarativo, procedural, conceptual e dos valores adotados, com sua respectiva hierarquização.

Para o referido autor (2008, p. 54):

> vê-se a presença, no perfil docente, da dimensão constitutiva (apropriação de um papel por identificação), articulativa (discriminação entre duas faces do papel) e exercitiva (tradução de um conjunto de competências em prestação eficaz de serviços na moldura de uma organização do trabalho pré-estabelecida).

No excerto, verifica-se o que Aguirre et al (2000) declara sobre apropriar-se do papel social para a profissionalização, pois esta incorporação, manifesta em escolhas e condutas compatíveis, passa pelo conhecimento, compreensão, aceitação e, por fim, autoatribuição da função (assumi-la, identificando-se com ela).

Richter (2008) acrescenta que embora a profissionalização ou a apropriação de um papel dependa da interação entre instrumentalidade extrínseca e intrínseca da linguagem, o aspecto operacional de internalização (conhecer, compreender, aceitar, assumir) do processo global, por suas propriedades de reflexo e refração de práticas sociais intersubjetivas e orientadas, pode ser acompanhado na dimensão intrínseca da instrumentalidade linguageira, ou seja, as propriedades discursivas de formação profissional.

Por sua vez, esse autor propõe, na versão estendida da THA, os níveis de análise de linguagem relacionados às regularidades atribucionais axiológicas (referentes à caracterização e valores) e deônticas (relacionadas à ética e à formação), com referência ao exercício funcional, contextos institucionais, diferenciação/especialização e paradigmas.

Nesta análise, focalizar-se-ão os eixos modais e a modalidade a fim de verificar-se os Fatores de Atribuição supracitados.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que a língua não é neutra e que se modaliza o discurso para direcionar ao outro ou para falar do outro.

Sob o ponto de vista argumentativo, a modalização não será separada de modalidade. O termo modalização é comumente usado para descrever o fenômeno da

subjetividade quando o sujeito expressa uma avaliação sobre o conteúdo da proposição, e o termo modalidade é utilizado para descrever o fenômeno da subjetividade quando a avaliação tem em vista o interlocutor ou a interlocução.

Usar-se-á, neste trabalho, o ponto de vista semântico-argumentativo e pragmático que não separa modalização (subjetividade) de modalidade (intersubjetividade), pois são aspectos de um mesmo fenômeno (NASCIMENTO, 2010).

Convém acrescentar que a modalização ou modalidade pode recair sobre o enunciado, parte deste ou sobre todo o texto ou discurso. A modalização também pode recair sobre o enunciado de outrem, de um segundo locutor ou do interlocutor.

A partir de uma concepção semântico-argumentativa e pragmática deste fenômeno, propõe-se a análise dos TCCs e monografias *lato sensu* a partir da modalização deôntica, pois esta considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. Assim, entram em jogo as regras de conduta que expressam obrigatoriedade e, em alguns casos, permissão.

Ressalta-se que considerar a modalização ou modalidade como estratégia semântico-argumentativa e pragmática implica reconhecer que ela é um fenômeno linguístico-discursivo e/ou ato de fala bastante específico, com características peculiares. Sendo assim, traz-se outro tipo de modalização que pode complementar as análises quanto ao posicionamento dos profissionais do *corpus* de estudo. Trata-se da modalização avaliativa (NASCIMENTO, 2010) que permite observar que o locutor imprime no enunciado um juízo de valor; uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional, indicando como essa proposição deve ser lida e/ou compreendida.

Kock (2004) denomina essa modalização de axiológica, pois ela expressa uma avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção. A autora (1996, p. 86-87) ainda acrescenta que “ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que são atualizados por meio de diversos modos de lexicalização que a própria língua oferece”.

Entre os vários tipos de lexicalização possíveis das modalidades, Kock (2004) cita os seguintes:

a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc;

b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc;

c) predicados cristalizados: é certo, é necessário, é provável, etc;

d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc;

e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, precisar+ infinitivo;

f) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc;

g) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.

Portanto, finaliza-se esta seção, ressaltando que a modalidade irá envolver uma série de gradações semânticas, as quais podem indicar dúvida, hipótese, certeza, intenção e obrigação. Tais expressões podem realizar-se através de auxiliares modais, advérbios de modalidade, predicados cristalizados, orações ou proposições modalizadoras que serão analisados a partir dos nódulos de referência no *corpus* deste estudo.

3. Metodologia

A escolha do *corpus* de estudo levou em conta o objetivo deste trabalho, mencionado na sua introdução. A decisão pela área de Letras ocorreu devido à área de trabalho da pesquisadora (docente de Letras do Instituto Federal Farroupilha).

No total, foram 381 arquivos de TCCs e monografias *lato sensu* de Letras, coletados em bancos de dados de bibliotecas *online* e de universidades locais de Santa Maria, RS.

Os dados numéricos deste *corpus* são: 15.766.364,00 dados no total; 2.425.141,00 *tokens* (*running words*) e 2.425.141,00 *tokens* usados na *WordList*.

A coleta baseou-se na base tipológica proposta por Berber Sardinha (2000ª, p. 326), tais como:

a) modo de intertexto;

b) de um corte temporal contemporâneo (tempo corrente);

c) selecionado por um critério de amostragem (uma porção finita de textos representa a linguagem como um todo);

d) de conteúdo especializado (representa gêneros razoavelmente delimitados: TCCs e monografias lato sensu de Letras);

e) de autoria de falantes nativos;

f) com fins de estudo (é o *corpus* que se busca descrever);

g) pluriautoral;

h) formado por textos completos.

Depois da fase de coleta e limpeza dos textos, que consiste na retirada de caracteres estranhos que o *software WordSmith Tools* 6.0 não consegue interpretar (figuras, ícones e formatações especiais), os textos foram reunidos em um arquivo *txt* (texto sem formatação) para serem submetidos à análise.

Para análise qualitativa dos excertos dos nódulos das linhas de concordância do *corpus* focalizar-se-á a modalidade, quanto à recorrência e respectivas consequências nos ditos dos professores em formação inicial.

Inicialmente, formar-se-á a *WordList*[3] e selecionar-se-ão as lexias que contemplam as regularidades atribucionais axiológicas e deônticas a partir dos dados numéricos gerados por essa ferramenta. Posteriormente, analisar-se-ão, qualitativamente, os nódulos das linhas de concordância, gerados pela ferramenta *Concord*[4].

[3] Produz listas de palavras contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. O *WordList* foi usado para verificação quantitativa das variáveis escolhidas para análise quantitativa, bem como para gerar a lista com os *clusters* que seriam utilizados para análise da modalidade.

[4] Realiza concordâncias ou listagens de uma palavra específica (o nódulo) juntamente com parte do texto onde ocorreu. Oferece também listas de colocados, isto é, palavras que ocorreram perto do nódulo. O sucesso da busca depende da especificação correta do termo de busca. A mais comum é a *Key Word in Context* (KWIC) na qual a palavra de busca aparece centralizada e ladeada por porções contínuas do texto de origem. Nesta pesquisa, optou-se em realizar a averiguação do contexto das palavras selecionadas pela *WordList*, a partir da escolha dos colocados, ou seja, clicando nas palavras nódulo e chegando até a sentença

A seguir, apresentar-se-ão a análise e discussão dos resultados.

Esta seção apresenta a parte prática da pesquisa, norteada pelas discussões teóricas apresentadas na introdução e desenvolvimento do artigo.

Iniciar-se-á apontando os dados quantitativos gerados pela ferramenta *WordList* dos verbos modais deve e pode, que foram as lexias selecionadas para análise. Essas lexias contemplam os Fatores Atribucionais deôntico e axiológico, referendados na introdução.

a)	**lexia**	**frequência mínima**	**frequência máxima**	**número de textos**
deve	117	1763	325	

b)	**lexia**	**frequência mínima**	**frequência máxima**	**número de textos**
pode	291	3588	370	

Conforme pode-se ver, os verbos modais deve e pode apresentam frequência mínima e máxima significativa para análise que contemplam os fatores de Atribuição Deôntico e Axiológico.

Na sequência, mostrar-se-ão os nódulos (lexias) para análise, acompanhados dos excertos ao qual pertencem. Esses nódulos referem-se às linhas de concordância geradas pelo *WordSmith Tools* 6.0. Os excertos escolhidos são referentes ao *cluster "*o professor pode", encontrado da linha 2592 a 2634 do *corpus* de TCCs e monografias *lato sensu* de Letras. Abaixo, foram colocados alguns dos excertos para análise e interpretação dos dados.

l.2611	Portanto, percebe-se que **o professor pode** contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, incentivando-os, orientando-os e fornecendo o suporte necessário.
l.2613	A paixão demonstrada pel**o professor pode** ser um estímulo ao aluno que, ao ver o mestre tão dedicado em desempenhar seu papel, pode desejar participar desse processo, fazer parte do mundo daqueles capazes de entender melhor as coisas.
l.2598	Ao entrar com atitudes emocionais positivas e negativas, **o professor pode interferir** na aprendizagem ou **pode aumentar** a

onde ela está presente no texto. Isso ocorreu a fim de se analisar os fatores de atribuição presentes nos excertos.

	motivação e fornecer uma rede associativa para uma nova aprendizagem (LOWMAN, 2004).
l. 2602	Então, **o professor pode** ser responsabilizado por não tentar modificar, atualizar seu fazer pedagógico.
l. 2609	Ao sugerirmos essa união entre as disciplinas, tivemos a intenção de apontar a importância da interdisciplinaridade, o que **o professor pode** e deve proporcionar aos alunos em sala de aula.
l.2611	**o professor pode** dar "segurança aos dependente-ansiosos, ao mesmo tempo em que estimula seu desenvolvimento intelectual" (LOWMAN, 2004, p. 89).
l.2612	**O professor pode** dar uma contribuição positiva à motivação dos alunos para a aprendizagem da língua, variando suas atividades e materiais utilizados em sala de aula, ele deve ser criativo em suas técnicas, despertando, assim, o interesse do aluno nas atividades propostas em aula.
l. 615	Como futura profissional, colaborou ainda mais, pois a experiência de produzir material didático fez com que eu visualizasse uma postura diferenciada que **o professor pode** assumir na sala de aula, produzindo seu material como um auxílio para as aulas, e até mesmo, como atividade principal, onde esse contemple temas importantes para a formação do aluno como um verdadeiro cidadão. (Colaboradora 3).
l.2617	A avaliação das características individuais dos alunos pel**o professor** pode ser o divisor entre o sucesso e o fracasso para alunos que não são dotados de um grande dom natural para o aprendizado de uma segunda língua, segundo DORNYEI (2001). É responsabilidade do professor e da escola estar sempre se aprimorando.
l. 2620	**O professor pode** facilitar a compreensão através do contexto, dos gestos, das expressões do rosto, da mímica ou pela entonação. Segundo a pedagogia, a compreensão oral comporta três etapas: a pré-escuta, a escuta e a pós-escuta.
l. 2623	**O professor pode** contribuir para formar aprendizes mais bem sucedidos e autônomos, incentivando-os a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os dos processos cognitivos" (PAIVA, 2009, p. 68). Dickinson (1994, p. 7) sugere que o professor pode facilitar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes legitimando a sua independência, persuadindo-os de que são capazes de aprenderem independentemente e ensinando-os como aprender.
l.2627	A motivação por parte dos alunos, sua autoconfiança, o maior interesse nos pontos gramaticais do livro com intenção de melhorar seu desempenho na parte gramatical da prova, uma maior atenção nos exercícios de leitura, e em relação ao professor, uma determinação mais afinca para auxiliar seus alunos em suas dificuldades fizeram com que o desempenho das turmas fosse mais alto na segunda fase do teste. com atitudes simples que puderam ser facilmente adaptadas aos exercícios do livro-texto, na maioria das vezes exercícios que envolviam leitura e compreensão gramatical,

	o professor pode ajudar seus alunos a descobrirem as melhores formas de otimizar resultados.

Quadro 1: Excertos com o *cluster* o professor pode.

De acordo com os excertos expostos acima, percebe-se que os *clusters* da análise são formados pelo verbo modal poder acompanhado de infinitivo. Essa forma verbal perifrástica modaliza deonticamente o dizer, indicando o grau de imperatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Percebe-se que algo pode ocorrer invariavelmente pelo agir docente, determinado pela voz do enunciador, apoiada, muitas vezes, no recorte de citações de profissionais da academia.

Esse dizer, recortado de publicações da academia, produz um efeito de verdade que não é apresentado apenas como uma possibilidade, mas como uma necessidade para se obter sucesso no ensino, por quem o executa, e na aprendizagem, de quem o internaliza.

Também se percebe que esse poder autoriza o professor a praticar as ações elencadas pelos autores dos trabalhos que também são profissionais da área de Letras.

A ênfase dada nos excertos é para o profissional, educador linguístico, motivador, que incentiva a autonomia, orienta, fornece suporte, estímulo, dedicação, tem responsabilidade pela prática docente, dá segurança ao aprendiz e ajuda a otimizar resultados na aprendizagem da língua.

Como se vê, o professor apresenta um perfil de um indivíduo múltiplo, no sentido de que sua práxis vai muito além do ensinar uma língua. Ou seja, ele deve motivar (estimular, dar segurança) a aprendizagem, orientando para a autonomia.

Paiva (2006, p. 88-89) aponta que a autonomia é "um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas e, por esta razão, ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem".

Quanto a isso, verifica-se que o docente, desse estudo, ainda está em processo de desenvolvimento da sua autonomia enquanto educador linguístico, pois não apresenta muita clareza sobre as habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e, como professor de línguas ou como seu usuário dentro da sala de aula.

Isso revela a fragilidade do perfil docente, principalmente porque há poucos contextos onde o educador linguístico pode, de fato, ser autônomo. Os professores,

raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia (PAIVA, 2006).

Os enunciados dos excertos demonstram a possibilidade de escolha do professor quanto as suas atitudes, isto favorece as práticas interdiscursivas endógenas e, ao mesmo tempo, para a "passivização do papel do professor, inserido num contexto de poder-obediência" (RICHTER, 2008, p. 16).

Sendo assim, passar-se-á para a análise dos excertos com o verbo dever.

l. 1216	O caráter social do trabalho d**o professor deve**, segundo os PCNs, baseados no pensamento de Tardif (2002)14, nortear sua prática. É na interação com o meio, com os colegas e alunos, que ele constrói seu saber, suas competências tirando assim o caráter reducionista de ensino que por tanto tempo permeou a tarefa do professor, o de simples transmissor de um saber já pronto, já elaborado.
l.1217	Para percorrer esse caminho, de acordo com ANTUNES (2002), **o professor deve** assumir um novo papel, isto é, ao invés de dar conteúdo e esperar resultado, deve ser mediador entre a informação e a construção por parte do aluno e também do espaço escolar para aprimorar valores e atitudes de cada indivíduo na sua vida escolar. Com isso, a sala de aula precisa assumir novas formas exercitando, estimulando e desenvolvendo inteligências.
l. 1218	**O professor deve** estar continuamente buscando seu crescimento profissional assim como o pessoal, sabendo que está diariamente formando pessoas (CHALITA, 2001), (FREIRE, 2005).
l. 1222	Para Zehm e Kottler (1993, p. 28), **o professor deve** não só entender como se dá a aprendizagem, mas deve saber também o que impede que ela aconteça.
l.1224	**O professor deve** sentir-se suficientemente seguro e preparado para, não só desempenhar seu papel, mas também para ele próprio ser capaz de refletir sobre o efeito daquela forma de ensinar. Segundo Kemmis (1987) e Perrenoud (2002), o profissional não pode limitar-se a ser um mero reprodutor de técnicas e aplicador de teorias, ele deve ser capaz também de produzir conhecimento através da análise que faz de si próprio e sua atuação e de como seus alunos reagem a esta.
l. 1225	De acordo com Brown (2001), a complexidade do ofício de professor é tal que não poderá ser totalmente abordada em simples treinamentos e workshops. **O professor deve** estar ciente desta complexidade que advém de fatores tais como a multiplicidade de contextos com os quais o professor vai lidar.
l.1227	**O professor deve** então tentar criar um estado de motivação para aprender, tornando os alunos produtivamente envolvidos no trabalho da aula.

l.1236	De acordo com Travaglia (1986, p. 24), **o professor deve** possibilitar ao aluno o conhecimento a respeito das diferentes modalidades de manifestação da língua, principalmente na fase de aquisição da escrita para tanto: O professor deve estar atento ao fato de que a língua oral utilizada pelo aluno será referência constante e necessária no aprendizado da língua escrita, portanto haverá interferência do registro oral no escrito.
l. 1246	Cada aluno tem seu estilo de aprendizagem. Sendo assim, esse princípio baseia-se no fato de que **o professor deve** utilizar várias estratégias de ensino para poder atingir ao máximo os estilos de cada aluno que está no grupo.
l.1254	**O professor deve** Ter propósitos firmes e claros quanto ao tipo de indivíduo que deseja formar, nunca esquecendo que, na sociedade competitiva em que se vive, o saber formal, tanto quanto a capacidade crítica, são elementos imprescindíveis à sobrevivência do homem como indivíduo na sua totalidade.

Quadro 2: Excertos com o nódulo poder, com o *cluster* o professor deve.

O segundo verbo modal, dessa análise, é o dever, empregado com formas verbais perifrásticas no intuito de prescrever orientações quanto à conduta dos professores. Esse discurso denota a "passivização do papel do professor, inserido num contexto de poder-obediência" (RICHTER, 2008, p. 16). A análise revela que os professores em formação podem não apresentar os quesitos elencados nos excertos, ou seja, nortear, assumir, estar, saber/entender, tentar criar, possibilitar o conhecimento, utilizar estratégias de ensino e ter propósitos firmes e claros.

O efeito dessa situação favorece as práticas discursivas exógenas, prescritas por profissionais em formação por meio do recorte do discurso acadêmico. Essas podem significar a *acrasia*, ou seja, a cisão entre o dizer e o fazer. Possivelmente os profissionais que prescrevem não inserem no seu agir docente o conteúdo de suas prescrições. Percebe-se que os profissionais, desse estudo, caracterizam e apresentam valores sobre como deveria ser a sua práxis (fator atribucional axiológico) e apontam questões de ética e formação profissionais que deveriam ser praticadas por toda categoria docente (fator atribucional deôntico).

Finaliza-se esta seção com a seguinte constatação: os profissionais em formação de Letras estão em processo de construção dos conceitos profissionalizantes, com escassa categorização da experiência laboral e percepção das terminologias que orientam a profissão de educador linguístico.

4 Conclusão

A construção de conceitos profissionalizantes pelos professores em formação inicial em Letras permitiu a visualização um indivíduo em busca de estratégias didáticas adequadas aos conceitos adquiridos na universidade que possibilitem a aquisição, a aprendizagem, o conhecimento para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Esses conceitos foram elencados de forma normatizada, funcionando como uma cartilha que deveria ser seguida para se obter o sucesso profissional.

Também verificou-se que o profissional professor, na visão dos autores do texto, são corresponsáveis tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar. Estaria em suas mãos, o ensino criativo e motivador para aprendizagem de línguas.

Nessa amostragem, constatou-se o efeito-espelho estudado por Motta (2009), em que os mecanismos cognitivos de *Consciousness raising*[5] e *noticing*[6] na aquisição de L1, que também pode ser aplicado a L2, realizados pelos alunos de Letras correm o risco de não ser aplicados em sua rotina escolar enquanto professores.

Em outras palavras, percebemos que os professores em formação inicial apresentam em seus textos acadêmicos algumas normas procedurais para a prática docente que correm o risco de não se fazerem presentes em sua práxis cotidiana.

Essa problemática exemplifica o que Richter (2006) constatou em relação aos professores, que depois de formados, mesmo que frutos de um ensino acadêmico reflexivo, ao se encontrarem em sala de aula, acabam repetindo as mesmas práticas vividas em sua escolarização inicial.

Finaliza-se este artigo com o desejo de acordar o acadêmico, futuro professor, para as malhas de um sistema que, "pode levá-lo a buscar uma adaptação e um agir cristalizado nas práticas há muito estabelecidas no dia a dia da sala de aula, voltado a um fazer professoral, supostamente, aceito e aprovado socialmente" (MOTTA, 2011, p. 143).

[5] Autoconsciência, percepção das regularidades/padrões existentes na nova informação contida no *input* (ELLIS, 2002).

[6] Processo cognitivo que implica prestar atenção às manifestações linguísticas recebidas e produzidas pelos falantes; condição fundamental para que ocorra a aquisição em uma segunda língua (MOTTA, 2011).

Referências

AGUIRRE, A. M. B. et al. **A formação da atitude clínica do estágio da psicologia**. Psicologia USP. São Paulo, v. 11, n. 1, 2000.

BERBER SARDINHA, Tony. A **análise multidimensional.** In: *Delta*. São Paulo: EDUC, 2000. V.16. N.1. PP. 99-127.

ELLIS, Rod. **La adquisición de segunda lenguas em um contexto de enseñanza:** análisis de lãs investigaciones existentes. Auckland Uniservices Limited, 2002.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A argumentação pela linguagem.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 1996.

MOTTA, Vaima Alves; ALBUQUERQUE, Rosaura (Orgs.) **Linguagem e interação:** o ensino em pauta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 224p.

NASCIMENTO, E. P. A **modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-discursivas.** João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2010.

_____. **Noticing e consciousness-raising na aquisição da escrita em língua materna.** Santa Maria: PPGL-UFSM. Tese de doutorado, 2009.

PAIVA, O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia.(2006) In: LIMA, D.C.De (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RICHTER, Marcos Gustavo; GARCIA, Jaci Rene Costa. A profissionalização do professor: condição necessária para uma prática respeitável. In: **Linguagens & Cidadania,** Ano 8 Nº1, 2006. Disponível em: WWW.ufsm.br/linguagem_e_cidadania

_____. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: Cogitare, 2008.

_____. Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: ALBUQUERQUE, ROSAURA; MOTTA, Vaima Alves. (Orgs.) **Linguagem e interação**: o ensino em pauta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 224p.

OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DA COERÊNCIA/COESÃO EM ARTIGOS DE OPINIÃO

José Olavo da Silva Garantizado Júnior (UFC)[1]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as relações existentes entre os processos referenciais e a constituição da coerência/coesão. Inicialmente, posicionaremos nossa incursão teórica sobre a mudança de concepção em lidar com a referência para referenciação, destacando as mudanças empreendidas com essa mudança. Em seguia, discutiremos as relações entre os processos referenciais e a coerência textual, tomando como base nossa visão desse último fenômeno como uma série de fatores de natureza cognitivos, históricos e interacionais que culminariam na mudança em considerar a coesão textual somente como elos coesivos, passando esta noção a ser indissociada da coerência, o que justifica nossa opção em grafá-las coerência/coesão.

Palavras-chave: processos referenciais, coerência/coesão, artigo de opinião.

Résumé: Cet article vise à présenter les relations entre les processus référentielles et la constitution de la cohérence / cohésion. Initialement, on va positionner notre perspective théorique sur la modification de la conception dans le traitement de la référence pour les emplois référentielles, en soulignant les changements entrepris à ce changement. En le suivant, pour discuter des relations entre les processus référentielles et la cohérence textuelle référentiel, basé sur notre vision de ce dernier phénomène comme une série de facteurs de base cognitive, historique et interactionnelle qui avance en direction a la modification pour considérer la cohésion. textuelle uniquement comme une forme de liens cohésifs, en passant cette notion de cohérence pour être indissociable, ce qui justifie notre choix de leur grapher cohérence / cohésion.

Mots-clés: processus référentielles , cohésion/cohérence, article d'opinion.

Introdução

Quando falamos em produção e compreensão textual, sem dúvida, um dos temas mais citados é o da referenciação. Esse assunto continua sempre sendo desenvolvido a

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Estudos Protexto (UFC). E-mail: garantizadojunior@gmail.com

partir de suas relações com outros fenômenos linguísticos, tais como a questão da continuidade tópica e a questão da coerência textual. Por conta disso, se quisermos analisar como se constitui o fenômeno da coerência textual, devemos levar em conta tais fenômenos.

A tradição dos estudos semântico-discursivos destacou duas diferentes concepções acerca do tratamento da referência: (1) concepção extensionista entre a linguagem e o mundo e (2) concepção de linguagem como atividade sociocognitivista. No que tange à primeira, ela é a mais antiga e tradicional e é a que predominou nos estudos de lógica-semântica. Nesse modelo, temos uma noção de linguagem bastante objetiva e realista, tentando relacionar linguagem e mundo. Para essa abordagem, o mundo e a linguagem são previamente discretizados e podem ser correlacionados biunivocamente. Já com relação à segunda concepção, trata-se a linguagem como uma atividade sociocognitivista. A consequência disso é que a cultura, as experiências dos sujeitos, os aspectos situacionais e a interação possibilitam que haja mudanças na determinação referencial. Ademais, o estudo dos referentes enveredou por um caminho diferente a partir da proposta teórica denominada *referenciação*. Desse modo, a concepção sociointeracionista, ao postular que, no texto, dá-se por meio da linguagem a discretização do mundo, que resulta obrigatoriamente de uma elaboração cognitivo-social, toca na questão fundamental de que os referentes textuais (ou objetos-de-discurso) não são representações extensionalistas dos fenômenos empíricos. Em outras palavras, a referenciação apresenta como posição central a ideia de que a experiência perceptual é elaborada, cognitiva e socialmente, dentro do processo discursivo, pelos interlocutores.

Cumpre dizer que, em nosso trabalho, a expressão *referenciação* será usada no lugar de referência, pois esta sugere que os objetos-de-discurso[2] estão à margem do uso, além de dar uma ideia de que estes são constituídos a partir de uma relação pré-fabricada entre a realidade e o mundo. Acerca disso, a mudança de nomenclatura (de *referência* para *referenciação*) não é apenas estética. A ideia de referenciação engloba os estudos

[2] À luz da proposta da referenciação, como fora proposto por Mondada e Dubois (2003), neste trabalho, a terminologia *expressão referencial* será entendida como sendo uma entidade que é construída na atividade discursiva e é resultante da elaboração perceptual da realidade. Nesta perspectiva, o referente, que nos remete a uma dada expressão referencial, é na verdade uma entidade do discurso. Devido a isso, Mondada e Dubois sugerem que o referente seja denominado de *objeto-de-discurso.*

dos fenômenos textuais em um contexto bem mais abrangente, o da sociocognição, que não era considerado nos trabalhos iniciais sobre referência. Outrossim, a referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e sobre escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido.

1. Os processos referenciais e a coerência textual: a necessidade de se estabelecer uma relação

Em trabalhos anteriores (GARANTIZADO JÚNIOR, 2011), levantamos a discussão, que já fora também empreendida por Marcuschi (2008), sobre a necessidade de trabalhos que relacionassem referenciação e coerência, embora este autor considere que os trabalhos existentes acerca dessa relação ainda não o fizeram de forma adequada por conta da complexidade do assunto, deve ser feito estudando-se de forma apropriada como se constitui, numa perspectiva macro, a construção do texto e como este progride com base em dois processos gerais: (1) progressão referencial e (2) progressão tópica. Dessa maneira, o que o autor chama de progressão referencial seria a introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar cadeia referencial. Já a progressão tópica, para o autor, "diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 141).

O autor acrescenta ainda que os estudos acerca dos fenômenos anteriormente apresentados se dão de maneira que eles são vistos de forma independente. Em contrapartida, Marcuschi (2008), embora reconheça que são poucos os estudos que os unem, tais fenômenos merecem ser **estudados não de maneira independente**, como hoje é feito, mas de forma **integrada**, já que, para o autor, a continuidade referencial serve de base para o desenvolvimento de um tópico, contribuindo para os sentidos do texto.

Em outro trabalho, acerca da relação entre os processos referenciais, o tópico discursivo e as maneiras como este contribui para a constituição da coerência, Marcuschi nos diz:

> a coerência, mais do que uma propriedade do discurso, é uma espécie de condição discursiva, ou seja, um princípio. Não um princípio de boa-formação

> e sim um princípio de acessibilidade. Em certo sentido, podemos dizer que a coerência é o que deve acontecer quando introduzimos um certo objeto de discurso e depois pretendemos prosseguir com ele naquele discurso. **A coerência é uma necessidade e uma condição da discursividade e não um simples produto de relações ou de atividades linguísticas e lógicas** (MARCUSCHI, 2000, p. 8 [grifos nossos]).

Marcuschi (2000) propõe que a **referência** e a **coerência** apontam para dois aspectos centrais da produção de sentido no texto. Contudo, mesmo ambos os fenômenos sendo de algum modo codependentes, não se pode determinar uma hierarquia de relevância entre ambos. Dessa maneira, embora se interpenetrem, são duas noções bastante diversas. Isso se confirma no fato de haver casos em que a referenciação de um elemento só é inferível a partir de estratégias globais sugeridas por atividades mentais, como no caso de referentes de pronomes sem antecedente explícito. Quanto a isto, defendemos que, **mesmo havendo antecedentes explícitos, em todos os casos ocorre a construção de um referente inferível a partir de uma estratégia global por atividades mentai**s.

O autor considera que a referência providencia pistas sugestivas para a produção de sentido, e a coerência é o aproveitamento dessas sugestões para a elaboração de sentidos específicos em modelos representacionais. Ele chama a atenção para o fato de não devermos considerar a referenciação como um processo eminentemente local, assim como a coerência deve ser vista como um processo mais global, pois:

> certamente, haverá casos em que a inferenciação dependerá de uma atividade global e não se dá por relações imediatas nem na simples identificação de referentes. Isto sugere que, em boa medida dos casos, coerência e referenciação são atividades imbricadas e essencialmente codeterminadas, realizando-se tanto global como localmente (MARCUSCHI, 2000, p. 9).

Dessa maneira, não se pode desconsiderar que o fenômeno da referenciação contribui para a construção dos sentidos em um texto, logo da coerência textual. Todavia, essa perspectiva teórica dos estudos em Linguística de Texto é um dos mais desafiadores e provocantes; além disso, temos um vasto campo de atuação e, principalmente, múltiplas abordagens classificatórias que visam à descrição dos tipos de expressões referenciais.

Nesse contexto, cientes dessa necessidade de trabalhos que apresentassem as relações entre os processos referenciais e a coerência textual, dedicamos um estudo

apurado sobre essas relações em nossa dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal do Ceará, momento em que propomos uma rediscussão do fenômeno da coerência e da coesão, levando-se em conta muito do que já se tinha sido apresentado por outros teóricos renomados da Linguística de Texto, mas apresentando um novo olhar do fenômeno o qual apresentaremos agora, a fim de que possamos, em seguida, estabelecer as relações entre os processos referenciais e o que estamos chamando de coerência/coesão.

2. A coerência/coesão: rediscutindo os sentidos do texto

Vários foram os autores que se debruçaram sobre a análise do que faz com que um texto seja um texto e, consequentemente, sobre a análise dos fatores de textualidade, sobretudo a coerência. Este fenômeno, dessa forma, por ser responsável pela configuração do sentido textual, é considerada como fator fundamental para um texto. Após os vários estudos que tomam o texto não como um produto acabado e pronto, mas, sim, como um processo que só ganhará sentido no **momento da interação**, em especial nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Linguística Protexto (UFC), observou-se que definir o que faz com que um texto seja dotado de sentido tornou-se tarefa árdua e instigante para vários pesquisadores. No Brasil, esse percurso pelo qual passou a Linguística Textual repercutiu principalmente nos trabalhos de Marcuschi e de Koch, como se pode conferir nos seguintes trechos:

> As exposições até aqui (...) agora pedem uma concepção de texto que não o veja como um mero artefato linguístico transparente, unívoco e que funcione por si mesmo. Muito menos que seja apenas uma unidade semântica portadora de informações linguisticamente codificadas. Para tanto, adoto a noção de texto tal como proposta por Beaugrande (1997, p.10) quando diz:
>
> "É essencial que se veja o texto como um **evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas** e não simplesmente como a sequência de palavras escritas ou faladas*."* (MARCUSCHI, 1998, p.11 – Gelne).
>
> A partir desse momento, com o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área de cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, às formas de representação do conhecimento na memória, à ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, passaram a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo (KOCH, 2002, p.2).

Foram principalmente esses estudos que, respaldando nossas concepções, permitiram-nos para advogar em favor de um ponto de vista que segue as tendências sociocognitivas e discursivas das análises textuais de hoje. Pensamos que os fenômenos da coerência e da coesão não estão relacionados apenas ao que é de natureza interna do texto (aos mecanismos interiores do texto que, em outras pesquisas, seriam atribuídas somente à coesão e à coerência semântica), mas, sim, também a fatores de natureza pragmática, cognitiva e sociointeracional. Essa congruência de fatores, que acabam por não distinguir entre o que é eminentemente intra e extralinguístico, leva-nos a propor o par indissociável **coerência/coesão**. De acordo com Cavalcante,

> partimos (...) de uma noção de texto como fenômeno comunicativo, o que supõe uma visão de **coerência/coesão** e de **textualidade** que não depende exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos no cotexto, mas, sim, de um contexto sociocultural mais amplo, o que inclui uma série de atividades interpretativas dos coenunciadores (CAVALCANTE, 2011, p. 9 [grifos nossos])

Em Cavalcante (2011), percebemos que foi seguida a mesma linha de raciocínio de Hanks (2008), para quem há textos que podem falhar em ter uma unidade temática, estilística ou outros tipos de unidade, mas nem isso os impede de ser um texto. Para o autor, as propriedades formais e funcionais de signos complexos também auxiliam no estabelecimento da textualidade e da sua coerência.

O sentido do texto se dá a partir de uma série de fatores que devem ser levados em conta para que tenhamos a coerência/coesão textual, dentre eles as características estruturais de um gênero, os discursos que se entrecruzam no texto, o entorno social da época e os propósitos comunicativos.

Defendemos que a coerência e a coesão estão, dessa forma, unidas, em qualquer texto, concepção que, de alguma forma, já fora apresentada por Koch, Bentes e Cavalcante (2007):

> **coesão e coerência não podem ser vistas de forma totalmente estanques**, visto que, na construção de ambas, operam processos de ordem cognitiva, de tal modo que se deveria pensar em **contínuo**: haveria alguns fenômenos mais típicos da coesão (por exemplo, as anáforas diretas correferenciais), e outros mais típicos de coerência (detecção da presença da intertextualidade, construção da macroestrutura global do texto), caminhando-se de um polo a outro do contínuo conforme a complexidade das inferências como a *referenciarão*, a interpretação de enunciados justapostos sem presença de articuladores, haveria uma imbricação necessária entre coesão e coerência,

> pois estaria em jogo um "cálculo de sentido" (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2007, p. 12-13 [grifos nosso]).

Para reforçarmos a nossa concepção, observemos outro exemplo de texto em que a coerência/coesão textual se manifesta, embora os elos coesivos sequenciais não estejam apresentados de maneira explícita:

Figura 2- Poema concretista de Décio Pignatari

O texto acima é um poema concretista de Décio Pignatari. Analisando brevemente o poema, percebemos que, na passagem dos versos "beba coca cola" para "babe cola", há uma visível modificação de sentido que se constrói a partir da bricolagem com as letras presentes no texto. A modificação das letras, nesse caso, gera um sentido negativo para o *slogan* da marca de refrigerantes "Coca cola".

Percebamos que, devido a essa alteração morfológica, o item lexical "beba" será transformado, respectivamente em "babe", "coca" e torna-se "caco". A disposição das palavras nos versos desconformes, para nós, é um recurso que merece destaque e que faz com que a coerência/coesão esteja presente, pois, valendo-se desses espaços vazios, o poeta, no segundo verso, forma a frase: "babe cola", que denigre o produto.

As palavras, transformando-se e modificando os sentidos, fazem com que tenhamos um texto em que o leitor busca entender os sentidos a partir de uma série de recursos, um dos quais é o da fragmentação das palavras e a disposição delas ao longo do poema. Esse recurso, inclusive, é um forte indício de que elas, embora dispostas a fim de produzirem um efeito complexo de sentido, estão a partir de uma ordenação e uma sequência em que o autor, propositalmente, quis atingir as múltiplas significações que poderemos dar ao texto. É por isso que podemos dizer que os diversos recursos aludidos,

empregados no decorrer do poema, alcançam força máxima com o verso final formado pelo substantivo “cloaca”.

Ocorre, assim, uma gradação que tem como objetivo desconfigurar o slogan da “Coca cola”, em que, no início, há um enunciado típico do texto publicitário “Beba coca cola”, com o uso até de um verbo no imperativo, valorizando o efeito positivo da marca “Cola cola”, para um enunciado eminentemente negativo, “cloaca”, que o faz algo repugnante, sujo e nauseabundo, isto é, numa cloaca, palavra que se refere a esgoto e à parte final do intestino das aves.

Para entendermos o texto, devemos levar em consideração que ele se enquadra em uma corrente estética literária que tinha como objetivo quebrar os padrões vigentes na época. No entanto, mesmo um leitor desavisado, desconhecedor dessa teoria, pode fazer as suas próprias interpretações, logo busca aceitar o texto como coerente/coeso. Assim, o entendimento do poema acima se dá por meio de uma série de recursos no campo semântico (como o uso da polissemia), no campo sintático (justaposição e encadeamento de informações), no campo lexical (siglas, neologismos, tecnicismos, entre outros), no campo morfológico (desintegração do sintagma em seus fonemas), no campo fonético (jogos sonoros propiciados por aliterações), e o não uso dos versos, configurando um recurso topográfico. Dessa maneira, quando um determinado leitor efetua a leitura do texto, ele está buscando entender à disposição das palavras, a fragmentação destas e a forma como as letras se constituirão ao longo do poema. Isso, para nós, é um indício de que há certa ordenação que faz com que o leitor busque o sentido do texto e, para tal, ele busca obedecer a uma sequência em que fará a leitura do texto, ou uma organização mental que consideramos serem marcas “não explícitas” da coesão sequencial. Para além dessas marcas, é evidente o emprego de expressões referenciais, que, associadas por anáfora indireta, promovem a coesão referencial e asseguram a coerência/coesão textual.

O que queremos dizer é que consideramos que a coesão não pode ser vista apenas como um fenômeno que ocorre somente com elos sequenciais, que costumam ser aceitos como marcas linguísticas explícitas, pois, além de poderem existir outras evidências explícitas, há marcas de fenômenos referenciais. Na verdade, esse fenômeno pode ocorrer também em outras circunstâncias em que se apela mais para outros fatores para a compreensão textual.

O que queremos dizer é que a coesão não pode ser vista apenas como um fenômeno que ocorre somente com elos sequenciais, que costumam ser aceitos como marcas linguísticas explícitas, pois, além de poderem existir outras evidências explícitas, há marcas de fenômenos referenciais**.** Outrossim, podemos dizer que a concepção de coerência/coesão faz emergir a necessidade de analisarmos outros fatores que, antes, ficavam em segundo plano e, em algumas análises, não eram explorados.

Não podemos negar que os avanços dos estudos acerca da coerência e da coesão também floresceram nos trabalhos de Charolles (1978), com suas "metarregras" (a progressão, a repetição, a não contradição e a relação) e, posteriormente, nos de Costa Val (2006), que fez uma adaptação ao modelo de Charolles (1978), apresentando como fatores a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação. Em ambos os trabalhos, o cerne da questão é tomar a coerência como *um princípio de interpretação do discurso* e das ações humanas em geral. Para ambas as perspectivas, a coerência é vista como uma atividade interpretativa e não como uma propriedade imanente ao texto. Contudo, os critérios propostos pelos autores, de certa forma, não deixam de tomar a coesão somente na acepção de emprego de elos coesivos.

Apesar disso, consideramos que a coerência/coesão se dá tomando-se como base também os fatores propostos por Beaugrande e Dressler (1981), Charolles (1978), Koch e Travaglia (2008) e Costa Val (2006), além de diversos fatores sociocognitivos, que ativam conhecimentos compartilhados (GARANTIZADO JÚNIOR, 2011). Contudo, deve-se dizer que não estamos defendendo que o fenômeno da coerência/coesão se dá a partir da união de todas essas perspectivas em um só momento ou que a falta de um desses fatores possa propiciar a falta de coerência/coesão, pois ver o fenômeno dessa forma, para nós, seria fazer uma junção de perspectivas teóricas com objetivos e propósitos diferentes. Na verdade, o que queremos demonstrar é que o fenômeno é muito mais complexo e não se limita somente aos mecanismos de coesão (tradicionalmente chamados na literatura especializada de elos coesivos).

É inegável que, para que um texto tenha sentido, devemos saber *a situação* em que ele foi produzido, bem como *quem o fez* e *para quem* o fez, assim *como qual a intenção* que o produtor o fez e *como o leitor o recebeu*, quais as *informações* que o texto possui. Dessa maneira, a contribuição de Beaugrande e Dresseler (1981) foi sobremaneira

importante, mas todos esses fatores propostos por eles precisam hoje ser redefinidos à luz de uma perspectiva sociocognitivo-discursiva das estratégias de textualização.

As estratégias textualizadoras recorrem necessariamente a diversos contextos. Tais estratégias podem ser de natureza *cognitiva*, que favorecem a produção e a compreensão textual; *interacional*, que facilitam a ativação do conhecimento de variados enquadres comunicativos e de como proceder diante deles; e *textual*, que concernem à organização e de formulação de conteúdos, como inserção, reformulação, balanceamentos de informações novas, dadas e inferíveis.

Por isso, consideramos como fatores que propiciam a coerência/coesão não somente os que foram seminalmente definidos por Beaugrande e Dressler (1981), redimensionados nesta pesquisa, e por Charolles (1978), mas também os diferentes tipos de conhecimento, os fatores de contextualização (KOCH e TRAVAGLIA, 2008), as inferências que os relacionam, os processos referenciais, o tópico discursivo (ALENCAR, 2009) e ainda certas normas de natureza textual-discursiva (CUSTÓDIO FILHO, 2007).

Diante dessa nova maneira de conceber o fenômeno da coerência/coesão, passemos a analisar as relações existentes entre esse fenômeno e os processos referencias, buscando destacar até que ponto estes podem possibilitar a construção dos sentidos textuais.

3. Os processos referencias como um mecanismo de construção da coerência/coesão em artigos de opinião

Cavalcante (2011) nos fala da existência de diferentes tipos de processos referenciais, que ajudam os participantes da interação **a construírem sua própria coerência dos textos que recebem ou que produzem**. Dessa maneira, todo processo referencial é viabilizado por um dispositivo remissivo, uma propriedade de apontar para um dado objeto reconhecível a partir de pistas muito diversificadas. A autora defende que **todo processo referencial envolve um componente dêitico**, que aponta para pistas vindas do espaço e do tempo real em que se situam os enunciadores, do cotexto, da memória compartilhada, das supostas intenções enunciativas de cada um e do contexto sócio-histórico do momento, todas colaborando, ao mesmo tempo, para que os referentes se configurem na mente dos participantes da enunciação.

A autora destaca ainda as duas principais maneiras de se abordar os objetos do discurso dentro de um texto. Segundo a pesquisadora,

> divisamos, nos trabalhos da linha de referenciação, duas maneiras de abordar os objetos de discurso dentro de um texto (...) uma prioriza a manifestação das expressões referenciais no cotexto para descrever diferentes tipos de processos de introdução, de anáfora e de dêixis. Outra não considera como critério primário de distinção a explicitação das expressões referenciais, mas sim, a construção sociocognitivo-discursiva desse objeto de discurso (CAVALCANTE, 2011, p. 34).

A autora chama a atenção ainda para o fato de, mesmo que em ambas as abordagens acerca dos fenômenos referenciais se busquem analisar o modo como a representação mental do objeto de discurso vai se configurando, não somente a partir dos indícios fornecidos pelo cotexto, mas também a partir de todos os outros dados do entorno sociocultural e situacional dos enunciadores e coenunciadores, a prioridade dada à menção das expressões referenciais, na primeira visão, termina sendo decisiva em muitos casos para a separação entre estratégias de introdução referencial e de anáfora.

Segundo Cavalcante (2011), as expressões referenciais possuem duas funções gerais, que seriam: **1) introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo** e 2**) promover, por meio de expressões referenciais, a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo**. Por conta disso, a autora defende que essas duas funções autorizam a separação entre os dois tipos de processo: as *introduções* e as *anáforas*, conforme mostramos acima. Dentro do segundo grupo, das anáforas, há dois subgrupos: as anáforas com manutenção do mesmo referente e as sem retomada do mesmo referente. É a partir dessas duas funções que a autora propõe duas maneiras de haver menção referencial: por intermédio das **introduções referenciais** e por intermédio das **anáforas**.

Cavalcante (2011), fala-nos que o aparecimento das introduções referenciais não está atrelado a nenhum elemento do cotexto anterior ou da situação imediata de comunicação. Em contrapartida, segundo ela, as expressões do segundo grupo, isto é, as que a literatura tem sempre consagrado como *anafóricas*, são responsáveis pela continuidade referencial e exigem a consideração de um termo-âncora formalmente dito no cotexto. Quanto às anáforas, a autora as subdivide em anáforas diretas (correferenciais) e anáforas indiretas. Segundo Koch (2002), estas últimas caracterizam-se pelo fato de não existir no cotexto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação (por vezes

uma estrutura complexa), que se pode denominar âncora e que é decisivo para a interpretação; ou seja, trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais que mobilizam conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores.

Cavalcante (2011) nos chama atenção para a importância dada, dentro da abordagem teórica, às âncoras. A autora admite que o fenômeno só surte efeito por causa da ativação de processos cognitivos complexos mobilizando conhecimentos diversificados na memória discursiva dos participantes da enunciação. Isso se confirma através dos elos referenciais que, para a autora, vão se entrelaçando nas representações mentais que os falantes vão elaborando no universo do discurso, **compondo verdadeiras cadeias anafóricas**. Sobre tal aspecto, temos o mesmo pensamento de Cavalcante, pois concordamos com o fato de a autora defender que a tessitura de elos interligados, coesos, que não se costuram exclusivamente pelo que está explícito no cotexto, senão também pelo que se encontra implícito na memória discursiva e que se descobre por inferências, é a condição básica para que uma **unidade de coerência** se forme na mente de enunciadores e coenunciadores. Muitas vezes, essa ancoragem pode se estabelecer no texto de alunos pré-universitários como exemplos de entidades linguística responsáveis por estabelecerem relações de inadequações textuais do ponto de vista da norma gramatical vigente, mas dotadas de sentido do ponto de vista linguístico. Exemplo desse fenômeno pode ser visto abaixo, em uma redação de nosso *corpus*:

> O percentual de desigualdade tecnológica é muito grande no Brasil. Pois, apesar do grande consumo das classes médias e das altas, há muitos brasileiros que nunca tiveram contato com nenhum tipo de um artigo moderno.
>
> Os principais fatores que fazem com que isso aconteça são a má distribuição de renda e a falta de interesse do governo na inclusão digital. Pois como esses bens tem um valor muito alto a população carente acaba não tendo condições para compra-los.
>
> Tem meio de comunicação tecnológica bastante conhecida é a internet. Porque muitos cidadãos que não tem como adquiri-la podem usá-la em locais que o acesso é vendido pela hora.
>
> Para tornar o nosso país mais avançado temos que diminuir as desigualdades. Porque se uma parte da população tiver acesso a tecnologia e outra não crescerá ainda mais a exclusão social. E com isso vários outros problemas aparecerão, como o preconceito (RED1).

Percebemos que a expressão referencial “um artigo moderno” aparece, logo na introdução. No entanto, essa expressão referencial inicia um tópico o qual aparentemente não será mais desenvolvido. Achamos que o que faz com que o texto se mantenha com sentido e ocorra uma continuidade do tópico é o fato de algumas expressões referenciais estarem sendo ancoradas de maneira indireta, constituindo uma relação anafórica indireta e, desse modo, estabelecendo a coerência/coesão por intermédio do tópico discursivo, em unidade com os processos referenciais responsáveis por relacioná-los. Sabe-se que as anáforas indiretas apresentam, como um dos elementos básicos, o fato de as âncoras textuais serem decisivas para a interpretação dessas anáforas. Isso se dá pelo fato de haver o estabelecimento de certas pontes entre as informações já dadas e as novas, o que permite aos referentes serem ativados pelos processos cognitivos inferenciais, mobilizando, assim, os conhecimentos armazenados na memória dos indivíduos.

Entendemos que, quando o produtor nos fala de “um artigo moderno”, ele está introduzindo uma expressão referencial no final do parágrafo em que, comumente, o produtor explicita a tese a ser defendida no artigo de opinião, que possui a sequência textual predominante a dissertação-argumentativa que, para nós, também contribuem para a constituição da coerência/coesão. Essa expressão, se fizermos uma leitura bastante atenta, não será mais retomada diretamente ao longo do texto, mas ela não faz com que o sentido do texto seja quebrado. Na verdade, o produtor busca, de certa forma, fazer certas relações entre as expressões referenciais apresentadas ao longo da superfície textual. Essa busca de sentido é que nos permite ativar, indiretamente, “um artigo moderno” a “inclusão digital”.

Isso se confirma pelo fato de o produtor do texto ter apresentado no parágrafo introdutório que “um artigo moderno” seria uma das consequências de a população, embora consumista de certos produtos tecnológicos, não poder ainda ter certos artefatos, no caso “um artigo moderno”. Em seguida, no outro parágrafo, o autor diz que um dos motivos que fazem com que isso aconteça (a população não ter acesso a um artigo moderno) é o fato de o governo não ter interesse em fazer uma “inclusão digital”. Interessante notar que, mais adiante, em “tendo condições para compra-**los**”, o pronome oblíquo, mesmo estando no plural, será associado novamente a “um artigo moderno”, ficando claro que o produtor cometeu um equívoco no que tange às regras de

concordância, embora faça uma relação de ancoragem, mantendo a ideia a qual ele vem desenvolvendo.

Dessa maneira, a coerência textual se fez presente no texto por intermédio do entendimento das relações entre as expressões referenciais, além de outros aspectos também importantes como o tópico discursivo (responsável por manter a organização global do texto, sendo acionado por intermédio dos processos referenciais) e da sequência textual dissertativo-argumentativa. Por isso, reafirmamos que a referenciação é um dos principais mecanismos que possibilitam a constituição do fenômeno da coerência/coesão.

Conclusão

Os processos referenciais contribuem para que tenhamos o estabelecimento dos sentidos de um texto, podendo, inclusive, propiciar o desenvolvimento do tópico discursivo em artigos de opinião de textos produzidos por estudantes pré-universitários. Constatou-se que as expressões referenciais podem proporcionar alguns fatores geradores da coerência/coesão, tais como o tópico discursivo e, também, contribuem para o desenvolvimento de uma série de processos de natureza sociocognitivos, como é o caso das inferências textuais.

Referências

ALENCAR, E. N. de. **O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.

BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London and New York: Longman, 1981.

_____. **New foundations for a science of text and discourse:** cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society. Norwood: Alex, 1997.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Tradução Paulo Otoni. In: GALVES, C. ; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). **O texto**: **escrita** e **leitura**. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares:** a questão da (in) adequação. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

HALLIDAY, M. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

MARCUSCHI, L. A. *Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português*. Berlim, 1998. /Conferência apresentada no Colóquio Internacional de Língua Portuguesa.

_____. **Gêneros textuais:** o que são e como se constituem. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

KOCH, I. G. V. BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____., I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SINOPSE E RESENHA DE LIVROS: UM ESTUDO COMPARATIVO DOS GÊNEROS COM ÊNFASE NOS PROPÓSITOS COMUNICATIVOS

Valéria Simões Freitas (UPE)[1]

Resumo: Atualmente é notável a preocupação com as questões sociais que envolvem a circulação dos gêneros como fenômenos relativamente estáveis. Dessa forma as regularidades de forma e de conteúdo são consideradas como aspectos meramente superficiais, contrariando os estudos tradicionais em que predominava o enfoque nas regularidades formais. O propósito comunicativo, nessa perspectiva, ocupa lugar importante na circulação dos gêneros textuais, independentemente da comunidade em que se situa o discurso. Este trabalho realiza um estudo comparativo entre os gêneros resenha acadêmica e sinopse de livros, com a finalidade de identificar os propósitos comunicativos e melhor compreender as estratégias de realização de tais gêneros. Para a investigação foi selecionado um corpus de 10 exemplares de cada gênero em questão. O trabalho fundamenta-se na linha dos Estudos Retóricos de Gênero, especialmente nos estudos de Miller (2009), numa perspectiva de gênero textual como evento comunicativo conforme defendida por Swales (1990) e nos estudos desenvolvidos em Bezerra (2001) e Bezerra (2006) sobre propósito comunicativo. Os resultados indicam que há similaridades e também dissimilaridades entre os gêneros, estes se prestam a propósitos comunicativos socialmente reconhecidos com variações de intenções entre si, já que de certa forma constituem diferentes esferas da atividade humana. Ambos os gêneros se situam em diferentes pontos de um contínuo entre o discurso promocional e o discurso acadêmico. Embora compartilhem traços característicos convencionais, os gêneros se constroem em atividades sociais diferenciadas, refletindo a própria realidade sócio-comunicativa.

Palavras-chave: Propósito comunicativo, resenha acadêmica; sinopse de livros.

INTRODUÇÃO

É consensual a ideia de que os gêneros textuais organizam as atividades humanas através da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita. Desde situações corriqueiras a situações complexas em que fazemos uso da língua utilizamos um ou mais gêneros textuais, sendo assim é indiscutível a importância de se estudar gêneros.

[1] Pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (UPE/*Campus* Garanhuns). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas (UPE/2012). valeriafreitas153@hotmail.com

O estudo acerca dos gêneros textuais já existe, em média, há 25 séculos, desde os estudos realizados por Platão, porém as noções tidas em relação aos gêneros eram através de perspectivas bem diferentes das atuais. Até o início do século XX o enfoque recaía apenas na esfera de estudos literários, classificavam-se os gêneros literários com atenção à estrutura e conteúdo. Nessa perspectiva o gênero era caracterizado como "(a) primariamente literário, (b) inteiramente definido por regularidades textuais de forma e de conteúdo, (c) fixo e imutável e (d) classificável em categorias e subcategorias ordenadas e mutuamente exclusivas" (FREEDMAN e MEDWAY, 1994 apud BEZERRA 2006, p. 46). Caracterização esta que excluía a possível relevância dos aspectos sociais envolvidos na organização dos gêneros. Sendo que "as regularidades nos gêneros textuais refletem um contexto mais amplo, de caráter social e cultural, em que a linguagem é utilizada" (BEZERRA, 2006, p. 48).

Ao longo do tempo e de acordo com as mudanças sociais, culturais e políticas, muitas discussões e estudos se desencadearam, e vale ressaltar que tais estudos crescem a cada dia, principalmente devido aos constantes surgimentos, desaparecimentos e/ou transmutações dos gêneros na sociedade. Atualmente o assunto é tratado multidisciplinarmente e nas diversas formas e modalidades de comunicação, sendo destacado o funcionamento da linguagem imbricado nas situações comunicativas recorrentes. Dessa forma as "regularidades de forma e de conteúdo" são consideradas como "aspectos meramente superficiais", contrariando os estudos tradicionais em que predominava o enfoque nas regularidades formais.

É dentro dessa perspectiva que esse trabalho realiza um estudo sobre os gêneros resenha acadêmica e sinopse de livros, analisando como se dá a organização retórica dos textos, dando ênfase nas atividades sociais pelas quais se faz uso desses gêneros e tecendo reflexões e descrições comparativas da organização retórica.

Num primeiro momento tratamos aqui de destacar e discorrer sobre as perspectivas de estudo de gêneros que tomamos como referência. Em seguida é descrito um panorama histórico sobre o processo de conceituação de propósito comunicativo, para depois evidenciar alguns estudos sobre a organização retórica tanto de resenhas quanto de sinopses, com perspectivas diferenciadas das que firmamos nesse trabalho, porém caracterizam referenciais significativos para a realização de trabalhos como este, pertencentes à mesma linha teórica. Num outro momento são discutidos os principais pontos observados através da análise, onde são expostos os quadros descritivos

resultantes da análise dos dois gêneros. Por fim são expostas algumas considerações, levando em conta os resultados da análise e comparação dos gêneros em questão, de acordo com a funcionalidade atribuída nas situações sociais em que tais gêneros estão envolvidos.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

No intuito de conferir a organização retórica dos gêneros resenha acadêmica e sinopse de livros, o primeiro passo para a realização da pesquisa foi a definição do corpus: 10 exemplares de resenhas acadêmicas coletados em revistas eletrônicas da área de linguística e 10 exemplares de sinopses de livros de linguística coletados em sites de editoras. Foram atribuídos códigos para cada exemplar dos gêneros para facilitar as indicações no decorrer do trabalho, consta a seguir o título de cada livro do qual foram produzidas as sinopses e as resenhas e o código atribuído:

Livros/sinopses:

Editora Contexto

- Linguística? Que é isso? (SC1)
- Introdução à Linguística II princípios de análise (SC2)
- Dicionário de Linguagem e Linguística (SC3)
- A Língua de Eulália Novela Sociolinguística (SC4)
- Linguística Aplicada um caminho com diferentes acessos (SC5)

Editora Parábola

- Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística (SP1)
- Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa (SP2)
- Linguística de texto: o que é e como se faz? (SP3)
- Bakhtin desmascarado (SP4)
- Nós cheguemu na escola e agora? (SP5)

Livros/resenhas:

Revista DELTA

- Gramática do Português Culto Falado no Brasil – Volume III – A construção da sentença (RD1)
- Nova Pragmática: fases e feições de um fazer (RD2)
- Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro (RD3)
- Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo (RD4)
- Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos (RD5)

Revista Linguagem em (Dis)curso

- Análise e produção de textos (RLD1)
- Formação do professor como agente letrador (RLD2)
- Ensino de língua materna: pcns, gramática e discurso (RLD3)
- Discurso político (RLD4)
- Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade (RLD5)

Para identificação dos principais propósitos comunicativos e movimentos retóricos subjacentes e a frequência de ocorrência destes, foi realizada a leitura e análise dos textos, a partir daí foi feita uma comparação entre os propósitos comunicativos típicos dos dois gêneros em estudo, observando as principais estratégias de informação, propondo uma reflexão sobre as tendências de condução de informações articuladas com as situações sociais pelas quais esses gêneros são utilizados e por fim foi montado um quadro descritivo para cada gênero.

2. A DINAMICIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS

De um modo geral, pode-se afirmar, consoante Marcuschi (2008), que "a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral" (p. 149). Grande é a variedade de análises e teorias existentes sobre o assunto. Afinal toda comunicação verbal se realiza em algum gênero, desde as situações corriqueiras e informais até situações comunicativas mais elaboradas, sempre de acordo com as necessidades dos falantes. Marcuschi (2008) afirma ainda que "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (p. 154). Percebe-se através dessas perspectivas a tendência de tratamento dos gêneros como eventos textuais dinâmicos e flexíveis.

Dentro dos estudos sobre gêneros como ação social destacamos a perspectiva de Carolyn Miller (1984), para quem a noção de gênero textual diz respeito à "recorrência" e "ação retórica", sendo o gênero uma "ação retórica tipificada". É dessa forma que se fundamenta a "natureza convencional do discurso, assim como as regularidades encontradas tanto em sua forma quanto em sua substância" (apud CARVALHO, 2005, p. 133). Miller (1994) afirma que "o número de gêneros existente em uma sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade daquela sociedade" (apud

BEZERRA, 2006, p.50). É notável a preocupação com as questões sociais que envolvem a circulação dos gêneros como fenômenos instáveis.

Alinhada a essa perspectiva, temos a relevante contribuição de Swales para a compreensão dos gêneros em situações comunicativas situadas, especificamente com base nos conceitos de propósitos comunicativos e comunidades discursivas. Para Swales:

> Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a constituir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo. (1990 apud BEZERRA 2006, p. 51).

Esse modo de compreensão traz à tona a preeminência dos objetivos pelos quais se faz uso dos discursos, pelas necessidades comunicativas dos falantes, o que reflete nas relações de poder na sociedade. E só a partir dessas noções é que se determina a materialização da comunicação verbal em textos que se fundam num determinado gênero com traços tipificados. Sendo dessa forma que os gêneros são "marcados por padrões de similaridade quanto à estrutura, o estilo, o conteúdo e a audiência pretendida" e nessas condições "a comunidade discursiva na qual circula um determinado gênero poderia reconhecê-lo em suas diferentes e concretas realizações, a partir de uma noção geral de prototipicidade" (BEZERRA 2006, p. 51).

O propósito comunicativo, nessa perspectiva, ocupa lugar central na circulação dos gêneros textuais, independentemente da comunidade em que se situa a comunicação. Para fazer o uso competente dos gêneros deve haver a compreensão do valor funcional aliado ao conhecimento em torno da prototipicidade do gênero que se pretende firmar contato.

3. ABORDAGENS SOBRE O CONCEITO DE PROPÓSITO COMUNICATIVO

Numa perspectiva sócio-retórica centrada na noção de gênero em seus aspectos sociais, as contribuições de Swales foram bastante significativas e influenciaram amplas discussões e pesquisas em análise de gêneros. Na teoria desenvolvida em *Genre Analysis: English in academic and research settings* (1990), o autor define gênero como:

> Uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a constituir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo. (1990 apud BEZERRA 2006, p. 51).

Diante dessa concepção fica claro o alto grau de importância que Swales atribui ao propósito comunicativo, considerando-o como principal critério na análise de gêneros. Este "se dá em função da ideia fundamental de que os gêneros tem a função de realizar um objetivo ou objetivos" (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117).

O propósito comunicativo, nessa perspectiva, ocupa lugar central na circulação dos gêneros textuais, independentemente da comunidade em que se situa a comunicação. Para fazer o uso competente dos gêneros deve haver a compreensão do valor funcional aliado ao conhecimento em torno da prototipicidade do gênero que se pretende firmar contato. Diante dessa noção vale recorrer ao conceito de comunidade discursiva, que Swales compreende como:

> [...] redes sócio-retóricas que se formam a fim de atuar em favor de um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades possuem é a familiaridade com gêneros particulares que são usados nas causas comunicativas desse conjunto de objetivos. Em consequência, gêneros são propriedades de comunidades discursivas; o que quer dizer que gêneros pertencem a comunidades discursivas, não a indivíduos, a outros tipos de grupos ou a vastas comunidades de fala. (SWALES, 1990 apud BEZERRA, 2006, p. 52).

No entanto o próprio Swales reconhece a dificuldade em identificar o propósito do gênero. O conceito de comunidade discursiva também é alvo de críticas por outros pesquisadores. Posteriormente o autor revê tais conceitos no intuito de torná-los mais funcionais e compreensíveis.

Em relação à comunidade discursiva, Swales considera que o conceito inicial "serviu para validar grupos já existentes, mas não forneceu meios de analisar o processo de formação de grupos" (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117). Na reconceituação do propósito comunicativo Askehave e Swales (2001) deixam de encará-lo como "meio imediato para a classificação de gêneros", mas propõem que o "analista deve manter em mente que o propósito está em função do resultado da análise" (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 118). Dessa forma concluem que geralmente os

propósitos comunicativos são "mais evasivos, múltiplos, intricados e complexos do que foi originalmente imaginado" (apud BIASI-RODRIGUES & BEZERRA, 2012, p. 239).

Em suma, com a revisão destes conceitos, é posta em evidência a natureza dinâmica dos gêneros. Considera-se essencial a atenção às complexidades presentes na relação texto/contexto, enfatizando-se a flexibilidade possível dentro da produção e recepção de gêneros. Na citada revisão, os autores apontam duas possibilidades de procedimentos para a identificação de gêneros, um procedimento "textual/linguístico" e um "procedimento contextual".

> Na execução do procedimento textual/lingüístico, o propósito comunicativo é examinado juntamente com a forma do gênero, o estilo e o conteúdo. Em uma etapa posterior, o propósito é tomado como um fator na redefinição do gênero (*repurposing the genre*). No procedimento contextual, portanto, o propósito comunicativo mantém a sua relevância na identificação do gênero, mas as outras etapas no processo de análise constituem-se da identificação da comunidade, seus valores, suas expectativas e seu repertório de gêneros, além do levantamento dos traços peculiares desses gêneros. (BIASI-RODRIGUES, 2007, P. 731).

De acordo com Lêdo (2011) "os gêneros possuem um importante papel dentro da comunidade em que circulam, pois possibilitam a comunicação entre os seus membros, que reconhecem tais artefatos" e se faz uso dos gêneros "de acordo com os propósitos comunicativos socialmente reconhecidos a que se prestam para realizar seus atos".

Retomando a noção de gênero como ação social, vale salientar que este "espelha a experiência de seus usuários – e um texto é a materialização desta experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância" (CARVALHO, 2005, p. 133).

Para os propósitos deste trabalho é indispensável a referência aos estudos mais recentes sobre o papel do propósito comunicativo na análise de gêneros. Entre os estudos em destaque cito primeiro a retomada de Swales, na obra *Research genres: explorations and applications* (SWALES, 2004), pela qual ele conclui que "é uma tarefa difícil identificar o propósito de um gênero. Uma das razões dessa dificuldade é o fato de haver múltiplos propósitos comunicativos que, em dadas circunstâncias de uso dos gêneros, não são evidentes à primeira vista" (BIASI-RODRIGUES, 2007, P. 732, grifo meu).

Sobre a existência de propósitos múltiplos, essa possibilidade não tinha sido levada em consideração nas abordagens iniciais de Swales, somente na revisão da teoria (ASKEHAVE & SWALES, 2001) ela é enfatizada. Em Other Floors, Other Voices, Swales (1998) já fazia menção à necessidade de "relacionar os traços discursivos de

gêneros até então pouco explorados às características sociorretóricas mais gerais, para enfim alcançar um conhecimento mais amplo do discurso escrito nas diversas áreas disciplinares" (p. 80, apud Hemais e Biasi, 2005, p. 119).

Uma análise superficial do texto não seria suficiente para a identificação de multiplicidade de propósitos, sendo assim, é necessário que se analise além dos limites estruturais do texto. Essas considerações fazem-se indispensáveis para o presente trabalho, já que se trata de comparar gêneros pertencentes ao discurso científico e utilizados por membros de uma mesma comunidade discursiva, a acadêmica, porém para fins diferenciados.

3.1. Contribuições Teóricas e Aplicações

A teoria de gêneros desenvolvida por Swales como discutida anteriormente representou para os estudos posteriores um referencial potencialmente significativo, principalmente direcionado a aplicações nos contextos acadêmicos e profissionais. Swales (1990/1984) desenvolveu o modelo CARS (create a research space), com base na análise da organização retórica em introduções de artigos de pesquisa, resultando numa descrição de regularidades que ele denominou de *moves e steps,* ou seja, unidades maiores e subunidades. Posteriormente o modelo foi utilizado por outros estudiosos, sendo aplicado a diferentes gêneros textuais e áreas disciplinares específicas, vale salientar que o modelo não foi utilizado como categoria a *priori*. Mas foram feitas adaptações de acordo com as especificidades dos gêneros.

Dentre os estudos em torno do gênero resenha, destacamos Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Bezerra (2001), os dois primeiros, através das análises realizadas sobre a organização retórica de resenhas produzidas em inglês, propõem dois modelos descritivos para tal. Bezerra (2001), por sua vez, reúne e aplica os modelos dos referidos autores, trata-se de uma análise voltada para resenhas acadêmicas produzidas em português, parte por especialistas da área de teologia e parte por alunos da mesma área, a partir daí desenvolve um quadro descritivo da organização retórica definindo um padrão para cada uma das modalidades de escritores.

Sabendo que o presente trabalho é centrado na análise de resenhas acadêmicas retiradas de revistas especializadas, é tomado como referencial o modelo proposto por Bezerra (2001), mais especificamente o padrão que diz respeito às peculiaridades das

resenhas produzidas por especialistas. Tal modelo mostra que o gênero resenha geralmente possui quatro unidades retóricas e 13 subunidades, que representam respectivamente os propósitos comunicativos e os movimentos retóricos, a diferença diz respeito somente às terminologias empregadas, vejamos:

Unidade retórica 1	**INTRODUZIR A OBRA**
Subunidade 1	Definindo o tópico geral
	e/ou
Subunidade 2	Argumentando sobre a relevância da obra
	e/ou
Subunidade 3	Informando sobre o autor
	e/ou
Subunidade 4	Fazendo generalizações sobre o tópico
	e/ou
Subunidade 5	Informando sobre a origem da obra
	e/ou
Subunidade 6	Referindo-se a publicações anteriores
Unidade retórica 2	**SUMARIAR A OBRA**
Subunidade 7	Descrevendo a organização da obra
	e/ou
Subunidade 8	Apresentando/discutindo o conteúdo
	e/ou
Subunidade 9	Citando material extratextual
Unidade retórica 3	**CRITICAR A OBRA**
Subunidade 10	Avaliando positiva/negativamente
	e/ou
Subunidade 11	Apontando questões editoriais
Unidade retórica 4	**CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA**
Subunidade 12A	Recomendando a obra completamente
	ou
Subunidade 12 B	Recomendando a obra apesar de indicar limitações
	e/ou
Subunidade 13	Indicando leitores em potencial

Figura 1: A organização retórica de resenhas de especialistas

(Bezerra, 2001, p. 74)

No caso dos estudos realizados sobre o gênero sinopse e sua organização retórica, tomo como referencial a pesquisa realizada por Bezerra (2006) sobre gêneros introdutórios em livros convencionais e o trabalho desenvolvido por Soares (2011) sobre gêneros introdutórios em ambiente virtual, com ênfase no gênero sinopse. Em cada um dos mencionados trabalhos é desenvolvido um quadro descritivo indicando os propósitos comunicativos e os movimentos retóricos que realizam os respectivos propósitos. O primeiro indica que o gênero sinopse possui três propósitos comunicativos típicos e sete movimentos retóricos, o segundo identifica os mesmos propósitos comunicativos e movimentos retóricos com a inclusão de outro movimento (informando sobre a origem da obra), como mostra o quadro a seguir:

PROPÓSITO COMUNICATIVO	JUSTIFICAR A OBRA
Movimentos retóricos	1. Estabelecendo o campo de estudo 2. Definindo/discutindo o tópico central 3. Indicando lacuna a preencher 4. *Informando sobre a origem da obra*
PROPÓSITO COMUNICATIVO	**RESUMIR O CONTEÚDO**
Movimento retórico	5. Apresentando/discutindo o conteúdo
PROPÓSITO COMUNICATIVO	**CONCLUIR A SINOPSE**
Movimentos retóricos	6. Indicando leitores em potencial 7. Fazendo recomendação/avaliação final 8. Informando sobre o autor

Figura 2: A organização retórica de sinopses
(Soares, 2011, p.121)

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com base na análise aqui realizada pode-se afirmar que em termos gerais os gêneros resenha e sinopse de livros tratam de resumir e avaliar a obra, todavia há uma diferenciação pertinente na organização retórica desses gêneros.

Quanto aos propósitos comunicativos e movimentos retóricos identificados, são compatíveis com os tomados como referencial neste trabalho, com exceção da não ocorrência de alguns movimentos retóricos no gênero resenha, a saber, o que cita material extratextual e o que aponta questões editoriais. Quanto à análise das sinopses, a maioria dos movimentos retóricos identificados coincide com os identificados por Bezerra (2006) e Soares (2011) com exceção do que se refere à indicação de lacuna a preencher e do que informa a origem da obra. A novidade foi a identificação de outro movimento retórico, o de argumentar sobre a relevância da obra, que será discutido mais adiante.

A seguir, serão discutidos os movimentos retóricos que indicam uma ampla recorrência, ou seja, os que mais apareceram na organização retórica dos exemplares analisados, tal discussão será acompanhada de sequências textuais que evidenciam os movimentos retóricos.

7.1.Exemplos da realização dos movimentos retóricos nas resenhas

Definindo o tópico geral

Neste movimento retórico é discutido o direcionamento do conteúdo da obra, são apresentados os principais objetivos. Faz parte do propósito comunicativo de introduzir a obra e realiza-se amplamente nas resenhas analisadas.

Exemplo 1 (RLD5)
Apresentar um panorama geral sobre os estudos do texto e do discurso nas teorias da linguagem é o objetivo da obra Discurso e Textualidade

Descrevendo a organização da obra

Fazendo parte também do propósito de sumariar a obra, esse movimento explica como se dá a composição da obra, geralmente, discutindo-se brevemente o conteúdo nas diferentes partes do livro. Ocorre na maior parte das resenhas.

Exemplo 2 (RD5)
O volume está organizado em seis capítulos: o primeiro, A arquitetura da gramática...

Apresentando/discutindo o conteúdo

Este se refere ao propósito comunicativo de sumariar a obra. Ocorre em todos os exemplares analisados. As resenhas são descritas e discutidas detalhadamente. Caracterizando uma ênfase no esclarecimento dos assuntos tratados. E do ponto de vista composicional é nessa subunidade que se desenvolve a maior parte da resenha.

Exemplo 3 (RDL4)
Na primeira parte do livro o autor procura definir a natureza do discurso político... Na segunda parte da obra, Patrick haraudeau descreve a estrutura do teatro político e as estratégias...

Avaliando positivamente/negativamente

Esta realiza a função de criticar a obra. Nota-se que esse movimento retórico é perpassado pela noção de valor no que diz respeito à possibilidade de contribuições da obra ao campo do conhecimento do qual faz parte. Na maioria das resenhas a avaliação é positiva, porém encontra-se também avaliação negativa.

Exemplo 4 (RLD3)
O uso constante de siglas pouco usuais no universo de saberes do professor de LM pode tornar a leitura complexa e causar certo desconforto...

7.2. Exemplos da realização dos movimentos retóricos nas sinopses

Definindo/discutindo o tópico central

Assim como nas resenhas, nesse movimento retórico é apresentado o direcionamento do conteúdo da obra. Na composição, diferentemente de como ocorre nas

resenhas, ocorre de forma muito breve nas sinopses, dentro do propósito de justificar a obra. Essa ocorrência se dá amplamente nas sinopses analisadas.

Exemplo 5 (SC1)
Com linguagem didática, a obra trata dos princípios práticos do conhecimento linguístico de forma esclarecedora.

Argumentando sobre a relevância da obra

Essa é uma das estratégias utilizadas para realizar o propósito de justificar a obra. Geralmente traz informações argumentativas relativas à contribuição que a obra resenhada proporciona. Ocorre em grande parte das sinopses do corpus.

Exemplo 6 (SP3)
É de interesse uma análise sistemática do que seja e como se faz linguística de texto, pois ela é uma das linhas de pesquisa mais promissoras da linguística atual.

Apresentando/discutindo o conteúdo

Este realiza totalmente o propósito comunicativo de resumir o conteúdo. Nas sinopses do corpus é um dos movimentos que mais ocorre, sempre evidenciando, ainda que breve, o assunto de que a obra trata.

Exemplo 7 (SC1)
Este livro, que reúne grandes especialistas da área... trata das funções e características da linguagem humana, para depois discorrer sobre os cinco grandes objetos teóricos criados pela Linguística dos séculos XIX e XX.

Fazendo recomendação/avaliação final

Esta estratégia contribui para a realização do propósito comunicativo de concluir a sinopse. Assim como o movimento de discutir o conteúdo, esse ocorre significativamente nas sinopses. Tal avaliação se dá sempre de forma muito positiva, destacando aspectos que contribuem para a aceitação da obra.

Exemplo 8 (SP3)
Impossível a quem queira percorrer os caminhos dessa ciência desconhecer a obra do mestre Marcuschi.

Confirma-se que os propósitos comunicativos das resenhas correspondem à introduzir,
sumariar, criticar a obra e concluir a análise, bem como confirma-se que as sinopses cumprem os propósitos comunicativos de justificar a obra, resumir o conteúdo e concluir a análise da obra. Os movimentos retóricos não ocorrem necessariamente na mesma

ordem e nem todos ocorrem em uma mesma produção, afinal os gêneros são dinâmicos e flexíveis, e as estratégias de produção diferenciam-se de acordo com a dinâmica de interação em cada um dos gêneros, os quais fazem parte de atividades sociais diferentes.

Para uma melhor sistematização dos resultados da análise, veremos a seguir os quadros descritivos dos propósitos comunicativos e movimentos retóricos observados no corpus.

PROPÓSITO COMUNICATIVO	**INTRODUZIR A OBRA**	**OCORRÊNCIAS**	**%**
Movimentos retóricos	1-Definindo o tópico geral	7	70
	2-Argumentando sobre a relevância da obra	5	50
	3-Informando sobre o autor	4	40
	4-Fazendo generalizações sobre o tópico	2	20
	5-Informando sobre a origem da obra	2	20
	6-Referindo-se a publicações anteriores	2	20
PROPÓSITO COMUNICATIVO	**SUMARIAR A OBRA**		
Movimentos retóricos	7-Descrevendo a organização da obra	6	60
	8-Apresentando/discutindo o conteúdo	10	100
PROPÓSITO COMUNICATIVO	**CRITICAR A OBRA**		
Movimento retórico	9-Avaliando positiva/negativamente	8	80
PROPÓSITO COMUNICATIVO	**CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA**		
Movimentos retóricos	10A-Recomendando a obra completamente	4	40
	10B-Recomendando a obra apesar de indicar limitações	1	10
	11-Indicando leitores em potencial	4	40

Figura 3: Propósitos comunicativos e movimentos retóricos no gênero resenha (Elaboração da própria autora)

PROPÓSITO COMUNICATIVO	**JUSTIFICAR A OBRA**	**OCORRENCIAS**	**%**
Movimentos retóricos	1- Estabelecendo o campo de estudo	5	50
	2-Definindo/discutindo o tópico central	7	70
	3-Argumentando sobre a relevância da obra	6	60
PROPÓSITO COMUNICATIVO	**RESUMIR O CONTEÚDO**		

Movimento retórico	4-Apresentando/discutindo o conteúdo	8	80
PROPÓSITO COMUNICATIVO	**CONCLUIR A SINOPSE**		
Movimentos retóricos	5-Indicando leitores em potencial	5	50
	6-Fazendo recomendação/avaliação final	8	80
	7-Informando sobre o autor	3	30

Figura 4: Propósitos comunicativos e movimentos retóricos no gênero sinopse (Elaboração da própria autora)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo aponta uma tipicidade na distribuição das informações em ambos os gêneros analisados. Cabe articular algumas noções no tocante à função social desses gêneros.

Nas resenhas, o movimento retórico que ocorre na totalidade dos exemplares é o que apresenta/discute o conteúdo, esse mesmo movimento ocorre na maior parte das sinopses. Outros movimentos que aparecem amplamente nas resenhas são o que define o tópico geral e o que descreve a organização da obra, podem ser relacionados ao movimento de definir/discutir o tópico central, também recorrente nas sinopses.

Dessa forma há pontos de convergência acentuados referentes às estratégias utilizadas, que apontam significativamente a atualização do discurso acadêmico. Pode-se dizer que ambos os gêneros realizam funções sociais que envolvem a relevância da produção e recepção de conhecimentos ao serem produzidos com base em obras, nesse caso, da área de linguística.

Nota-se também a tendência avaliativa nos dois gêneros. Entretanto, nesse ponto há uma diferença relevante. Na maioria das resenhas a avaliação é positiva, porém encontra-se também avaliação negativa, o que não ocorre nas sinopses, nestas a avaliação se dá sempre de forma muito positiva, podendo ser relacionada ao movimento retórico de argumentar sobre a relevância da obra, esses duas estratégias são utilizadas no sentido de evidenciar a contribuição que a obra provavelmente propicia ao campo do conhecimento do qual se trata, aliada à pretensão de convencer o leitor a aderir à obra. Percebe-se então uma forte marca do discurso promocional, o que reflete as práticas sociais envolvidas no uso desse gênero, levando em conta que as sinopses fazem parte de sites de editoras.

Já no caso das resenhas, o que predominam são as estratégias retóricas que contribuem para a discussão efetiva em torno do assunto tratado nas obras, traço característico do âmbito acadêmico, afinal trata-se de uma prática social na qual especialistas em linguística assumem o papel de resenhar determinadas obras para posterior publicação em revistas da área e geralmente o objetivo primordial dessas publicações é a disseminação de conhecimento.

O fato de haver diferenças pontuais entre os resultados das resenhas aqui analisadas e os que foram tomados como referencial deve-se principalmente às diferentes tendências de organização retórica entre os campos de conhecimento, o que nos remete aos estudos realizados por Motta Roth (1991) sobre a construção social do gênero resenha, que encara as diferenças retóricas levando em conta as diferentes culturas disciplinares. Neste trabalho, por questões objetivas, não será intensificada uma discussão dentro desse viés, esta é apenas uma possível explicação para as diferenças de organização retórica nesse mesmo gênero.

Os resultados desse estudo trazem à tona uma reflexão apurada sobre a distribuição de informações, do ponto de vista composicional e retórico dos gêneros resenha e sinopse, como via de estudo que contribui para reflexões em um âmbito mais amplo, representado pela circulação dos gêneros como parte crucial das diferentes atividades sociais, em que indispensavelmente a linguagem se faz presente.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Benedito G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

_____. A organização retórica de resenhas acadêmicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

_____. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., Tubarão, SC. **Anais...**Tubarão/SC: UNISUL, 2007. p. 729-742.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. **Propósito comunicativo em análise de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

CARVALHO, Gisele de. Resenhas acadêmicas e sua organização retórica. **Revista de Letras**, Curitiba, n. 57, p. 175-194, jan./jun. 2002.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. **A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais** IN: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.).
Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

LÊDO, Amanda C. de O. Produção e Recepção de Gêneros Acadêmicos: dificuldades encontradas por alunos de EAD. **Anais do VI Siget**, 16 a 19 de agosto de 2011, UFRN. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/visiget/ Acesso em: 26 jul. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 147.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 38, p. 29-45, jul./Dez. 2001.

SOARES,Ana P. A organização retórica de gêneros introdutórios: a sinopse de livros em suporte virtual. Recife, **Ao Pé da Letra**, v. 11, n. 1, p. 111-128. Disponível em: http://www.revistaaopedaletra.net/volume11-1-home.html. Acesso em 14 mai. 2013.

A IMAGEM DE SI NO DISCURSO LITERÁRIO: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS EM "CRÔNICA DA BANALIDADE"

Karina Dantas Villar Ramalho- UFRN[1]

Resumo: Neste artigo, nos propomos a investigar como se dá a construção da imagem do narrador-personagem no romance do ano de 1988, *Crônica da Banalidade*, do autor norte-rio-grandense Carlos de Souza. Nessa perspectiva, utilizaremos o embasamento teórico-metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa, utilizando o *Ethos* como categoria principal de análise. Pretendemos estudar como as cenografias vão sustentar o *ethos* de "louco" do narrador-personagem da obra. Inicialmente temos como objetivos: a) refletir sobre conceitos basilares da AD, especialmente sobre a noção de *ethos e cenografia* ancorados MAINGUENEAU (2002; 2010; 2011; 2012) e b) apresentar algumas análises e resultados obtidos, tecendo considerações sobre a relação constitutiva existente entre as cenas enunciativas e a construção da imagem de si, investigando como essa relação se constrói e faz emergir determinado *ethos*. Constatamos que as cenas enunciativas fazem emergir um *ethos* de louco, amparada em representações estereotipadas de uma pessoa que não é "normal". Portanto, esse artigo torna-se relevante para a consolidação de pesquisas em Linguística Aplicada, especificamente em Análise do Discurso (AD) e Literatura, tendo em vista que o objeto teórico não é a língua, mas o discurso, sendo este último um lugar que articula língua, ideologia e subjetividade, cuja articulação implica o sentido.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Cenas Enunciativas; Ethos.

INTRODUÇÃO

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-PPGEL da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e Graduada em Letras pela mesma Universidade. E-mail: karinavillar17@yahoo.com.br.

Os estudos da linguagem sempre estiveram presentes em nossa sociedade, pois é através dela que podemos não só nos comunicar, mas sim significar e legitimar nossas diversas práticas sociais e ainda (re)construir nosso sistema social, histórico e cultural.

A Análise do Discurso (AD) se debruça sobre vários tipos de discursos e de textos e também sobre variados gêneros. Um desses objetos de análise da AD é a Literatura. Por isso, trabalhar na interface entre Linguística Aplicada e Literatura tem configurado um campo profícuo nos estudos acadêmicos, especialmente com o suporte teórico e metodológico da AD. Este artigo tem como objetivo, justamente, refletir à luz dessa interface entre a Literatura e a Linguística Aplicada, mais especificamente, acerca do ~~o~~ romance de Carlos de Souza, "Crônica da Banalidade", segundo os postulados da Análise do Discurso. O objetivo geral é estudar como as cenografias vão sustentar a imagem do narrador-personagem.

As possibilidades de se tratar dessa questão são, como veremos, múltiplas. O *ethos* do narrador-personagem é feito por ele mesmo, através de seu discurso. Porém, a construção de sua imagem não é somente responsabilidade sua, mas também de outros personagens presentes na obra, os quais se tornam co-responsáveis por uma parte na constituição da imagem desse sujeito narrador-personagem, através de seus comentários. Contudo, não podemos deixar de considerar que o leitor tem grande importância e responsabilidade na constituição dessa imagem.

Para tanto, selecionamos alguns trechos da obra literária para compor nosso *corpus*, sendo esse trabalho ancorado em importantes autores da AD de linha francesa, os quais nos concedem reflexões significativas para nossa análise, como: BRANDÃO (1996); ORLANDI (1999; 2001); POSSENTI (2009), MUSSALIM (2004), PÊCHEUX (1990), especialmente MAINGUENEAU (2002; 2010; 2012), que é capaz de fornecer fundamentos teóricos que nos permitem compreender as especificidades do discurso literário. Para alcançarmos o objetivo proposto, selecionamos cenas enunciativas da narrativa como diálogos, descrições, declarações, ou seja, passagens que nos conduzam a construir a imagem desse personagem: como ele se vê, como os demais personagens o veem e como nós, leitores, podemos vê-lo.

O artigo se organiza da seguinte forma: primeiramente, a introdução, que apresenta os estudos prévios na área, o referencial teórico, bem como os objetivos da pesquisa. Em seguida, desenvolvemos os pressupostos teóricos, buscando compreender algumas noções da Análise do Discurso; o conceito de *ethos*. Na terceira seção, examinamos as cenas enunciativas da obra literária e, por último, discutimos sobre as considerações finais.

Assim, apresentamos primeiramente alguns desses postulados que orientam nossa análise; em seguida, analisamos o romance de Carlos de Souza em consonância com o conceito de ethos e cenas enunciativas.

1. ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

Nos últimos anos, muitas pesquisas estão sendo realizadas na área da ciência humana. Muitas linhas teóricas da Linguística e da Linguística Aplicada dedicam seus estudos à linguagem como prática social e a Análise do Discurso de linha Francesa compreende esse processo como sendo fruto de um conjunto de condições, da ordem das ideologias e das relações de poder disseminados nas diversas esferas da sociedade.

A Análise do Discurso abrange um conjunto de princípios teóricos e metodológicos tiveram sua origem na França na década de 1960 e, se apresenta transdisciplinar quanto à sua formação, ou seja, ela busca seus conceitos fundamentais em três áreas do conhecimento distintas: Linguística, Psicologia (Psicanálise) e Ciências Sociais (Marxismo). Essa aproximação entre tais áreas se revela, neste momento da AD, um lugar de conhecimento, e ao mesmo tempo, uma fragmentação revelada no discurso do sujeito, analisada sobre três perspectivas que dialogam entre si. Nas palavras de Orlandi (1997):

> A análise do discurso tem seu método e seu objeto próprios que tocam os bordos da lingüística, da psicanálise e do marxismo, mas que não se confundem com eles. Podemos, isso sim, dizer que a análise do discurso pressupõe a psicanálise, a lingüística e o marxismo. E os pressupõe na medida em que se constitui da relação de três regiões científicas: a da teoria da ideologia, a da teoria da sintaxe e da enunciação, e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria psicanalítica do sujeito. (ORLANDI, 2006, p. 7).

Para a AD, o discurso não pode ser confundido como mera transmissão de informação nem como simples ato de dizer, pois ele traz elementos externos à linguagem, como por exemplo: a ideologia, as condições de produção (contexto social) e o interdiscurso.

Após revisões e mudanças em seus principais conceitos, Pêcheux (1969) configura a AD em três épocas: AD-1; AD-2 e AD-3, sendo a primeira época marcada por um sujeito considerado assujeitado, mas que tem a ilusão de ser a fonte do discurso, sendo este resultante das condições de produção estáveis e homogêneas, ou seja, recluso em si mesmo.

Na segunda época , AD-2, o autor tomou emprestado de Foucault (1969) a concepção de formação discursiva. Na AD-2 percebe-se, portanto, que uma formação discursiva constitui-se de outras formações discursivas de elementos que vêm de seu exterior que receberão, segundo Pêcheux, a denominação de pré-construído. Assim, a terceira época, a AD-3, é marcada pela desconstrução da noção de maquinaria discursiva fechada. Neste momento, a homogeneidade do discurso é "abandonada", ou seja, começa-se a reconhecer a não neutralidade do discurso, a noção de enunciação passa a ser abordada e começam as reflexões sobre a heterogeneidade, levando assim a uma discussão sobre o discurso do outro. Sobre essa questão das formações discursivas Orlandi (2006) afirma:

> [...] o sentido de uma palavra, uma expressão etc. não existe em si mesmo (isto é, em uma relação transparente com a literalidade), mas ao contrário é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas, isto é, reproduzidas. Elas mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. As formações discursivas são a projeção, na linguagem das formações ideológicas (ORLANDI, 2006,p.17).

Considerando a afirmativa de Orlandi (2006), podemos compreender que os indivíduos são interpelados em sujeitos de seus discursos por essas formações discursivas (FD), dessa maneira, não se pode pensar no sentido de um discurso, sem pensar na ideologia, assim como não se pode pensar a ideologia, discursivamente, sem, no entanto, pensar na linguagem. Pois o discurso é a materialidade da ideologia e a língua é a materialidade do discurso, portanto, ambos se constituem ao mesmo tempo. Compreendemos, portanto, que o sujeito é heterogêneo, histórico e ideológico.

Nessa perspectiva, é pertinente compreender que cada classe social corresponde a um determinado tipo de formação ideológica, conforme afirma Mussalim (2001):

> [...] o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. Ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social é dominado por uma determinada formação ideológica que

> preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso (MUSSALIM, 2001, p. 113).

Por isso, dependendo do interlocutor, o sujeito discursivo irá adequar, modificar e/ou avigorar as ideias para provocar efeitos de sentido convenientes para ele. O discurso político, por exemplo, objeto de nosso estudo, ilustra claramente essa afirmativa.

Um dos conceitos e categoria principal de análise são as "condições de produção" de um discurso, cujas condições reúnem um conjunto de fatores presentes num dado contexto: social, histórico, ideológico, dentre outros. Sobre esse aspecto, Pêcheux (1969) elaborou um quadro em que podemos perceber as representações e jogos de imagens presentes num discurso:

1. A imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso faz:
   a) Do lugar que ocupa;
   b) Do lugar que ocupa seu interlocutor;
   c) Do próprio discurso ou do que é enunciado.
2. A imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz da imagem que seu interlocutor faz:
   a) Do lugar que ocupa o sujeito do discurso;
   b) Do lugar que ele (interlocutor) ocupa;
   c) Do discurso ou do que é enunciado.

Esses jogos de imagens não ocorrem antecipadamente, mas vai se constituindo na medida em que decorre o discurso. Pêcheux afirma que não se trata da presença física de humanos, mas de determinadas representações desse sujeito do discurso presente num lugar da conjuntura social.

Essa representação se dá por diversas formações imaginárias (FI), as quais têm como objetivo constituir o lugar que o sujeito do discurso e destinatário atribui a si mesmo, ao outro e ao objeto do discurso.

Partindo desse pressuposto teórico de formação imaginária da Análise do Discurso, passemos agora para a discussão de ethos, a construção da imagem de si, baseado em Maingueneau (2002; 2011).

2. O CONCEITO DE ETHOS

Para discorrer sobre o *ethos* é indispensável retomar a tradição antiga, proveniente da Grécia, focalizando principalmente a teoria de Aristóteles, que foi o responsável por sistematizar a Retórica como a arte da persuasão. Foi com Aristóteles que o conceito de *ethos* foi colocado como ponto fundamental para o exercício de persuasão. Segundo ele, há três espécies de provas empregadas pelo orador para persuadir seu auditório, quais sejam: o caráter do orador (o que ele chamou de *ethos*); as paixões despertadas nos ouvintes (o *páthos*), e o próprio discurso (o *lógos*). O tipo de argumento dependerá da situação comunicativa. O *ethos*, portanto, estaria ligado ao orador, ao seu caráter, à sua virtude, na confiança que ele pode gerar no auditório. Para ele, o caráter (ou *ethos*) do orador constituirá ponto importante na persuasão.

Dessa maneira, o *ethos* pode ser compreendido como a imagem de si que o orador cria através do discurso (o *ethos* se faz no âmbito do discurso) e não equivale necessariamente ao caráter real desse orador.

Essas categorias da retórica foram abandonadas por um tempo e ocultadas a partir do século XVIII por uma crítica literária que a substituiu pela estilística e, recentemente, reaparecem, sobretudo com o desenvolvimento dos estudos relativos à argumentação. Pesquisadores da Análise do Discurso como Maingueneau (2011) retomam e redefinem a noção de *ethos*.

Para Maingueneau (2011), o *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a certa posição discursiva. Retomando a ideia aristotélica de que o *ethos* é construído na instância do discurso, ele afirma que não existe uma imagem pré-estabelecida, mas sim um *ethos* construído no âmbito da atividade discursiva. Assim, a imagem de si é um fenômeno que se constrói dentro da instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra através do seu discurso.

Para Maingueneau (2002), o *ethos* compreende não só a linguagem, como ocorre em Aristóteles, mas também o conjunto das determinações físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas ao enunciador. Ao fiador, são atribuídos um caráter e uma corporalidade, cujo grau de precisão varia segundo os textos.

> O *ethos* implica, com efeito, uma disciplina do corpo apreendido por intermédio de um comportamento global. O caráter e a corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apóia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las. Esses estereótipos culturais circulam nos domínios mais diversos: literatura, fotos, cinema, publicidade etc. (MAINGUENEAU, 2011, p. 99).

A seguir, analisaremos os trechos da obra selecionados com o objetivo de verificar como as cenas enunciativas constituem o *ethos* do narrador-personagem, cujo *corpus* é composto por quatro cenas enunciativas.

3. O ROMANCE: "CRÔNICA DA BANALIDADE"

A obra "Crônica da Banalidade" de Carlos de Souza[2] é um romance do ano de 1988, narrado em 1ª pessoa, cujo narrador é personagem principal. Trata-se da história de um músico que vive frustrações por não ter conseguido fazer o sucesso que gostaria, sai da sua cidade Natal e vive momentos de insanidade numa cidade grande, culminando na sua internação em um manicômio.

As cenografias[3] do romance apresentam anotações bem dispersas desse narrador-personagem, exibindo um conjunto de aspectos estilísticos que o inscreve no que conhecemos por literatura pós-moderna.

[2] Carlos de Souza, conhecido também como Carlão de Souza, é jornalista e mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN. Atualmente, publica semanalmente no jornal *Tribuna do Norte* e no site *Substantivo Plural*.

[3] Trata-se de outro conceito formulado por Maingueneau (2010). A cenografia, de forma complementar à cena englobante (que diz respeito ao tipo de discurso, isto é, se literário, se jornalístico, se filosófico etc.) e à cena genérica (que diz respeito ao gênero de discurso, isto é, se um romance, se uma notícia, se um ensaio etc.), implica uma maneira particular de se mostrar para um leitor ou ouvinte um enunciado específico.

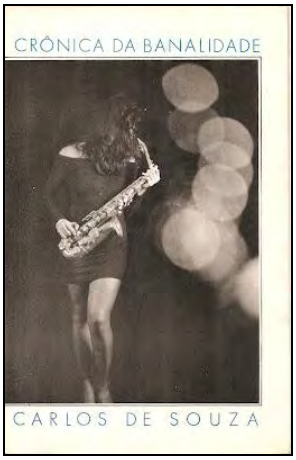


FIGURA 1: Capa de *Crônica da Banalidade*, de Carlos de Souza. Publicado em 1988, em co-edição da Fundação José Augusto e Clima Edições

CENA I:

> Escrevo cartas que vão direto para a cesta de lixo. Guardo na mente algumas palavras que restaram. Algo assim como, perdi o endereço e não encontro mais o caminho e volta. Vivo agora fragmentos de vida que você deixou e os caminhos são tão poucos que não me esforço muito em procurá-los. Agora sou dono de gestos inteiros, puros, suicidas. Creio que aprendi a te amar na solidão (SOUZA, 1988, p. 35)

Esta obra pode ser enquadrada em uma cena englobante, que corresponde ao discurso literário e uma cena. No quadro I, temos a fala do narrador-personagem endereçada a sua amada, cujo relacionamento teve fim. A cenografia apresenta a construção da imagem de uma pessoa sem destino e desconsolada, ainda apaixonado na solidão. Ele se declara para sua amada, como se observa no trecho: *"Creio que aprendi a te amar na solidão"*.

A partir dessa cena enunciativa, faz emergir o *ethos* de uma pessoa desmotivada, sem vontade de viver a vida, um verdadeiro suicida sujeito a cometer qualquer ato insano, a exemplo: *"Agora sou dono de gestos inteiros, puros, suicidas".* Nesse ponto, é interessante observar que

há um jogo de oposições: de um lado, um homem apaixonado, que guarda na lembrança momentos e palavras que restaram da convivência entre os amantes, do outro, o homem desiludido, solitário, amargurado, que vive fragmentos de uma vida perdida, sem nenhum rumo.

Observa-se, ainda, que o enunciador se posiciona como sujeito de sua própria história, o que comprova explicitamente a partir das marcas linguísticas da subjetividade no discurso: *me,* além dos verbos em flexionados em primeira pessoa: *escrevo, guardo perdi, vivo, creio.*

A subjetividade que se manifesta no discurso da obra é concebida como uma voz que não pode ser dissociada do corpo que enuncia. Essa voz dialoga com outras e traz para seu interior crenças e valores que são carregados de ideologias, uma vez que não existem discursos e sujeitos neutros.

CENA II:

> Não gosto de gente. Me distancio dos seres humanos normais criando uma espécie de muro com um mutismo exagerado. Portanto, tenho pouquíssimos amigos que olham contrafeitos quando exponho ideias. Quando escutam trechos da minha sinfonia, balançam a cabeça e dizem, essa música não vai agradar a ninguém nunca. Eu respondo, não faço música para agradar. Se não mudarmos de assunto logo ou algum deles, ciente da minha ira, me pedir para tocar um blues qualquer, peço para ficar sozinho. Eles saem entristecidos (SOUZA, 1988, p. 16-17)

A Cena II apresenta a fala do narrador-personagem no início da obra, na qual reforça a imagem de um enunciador solitário, distante de pessoas "normais". A escolha de expressões como: *"Me distancio dos seres humanos normais..."* nos leva a compreensão de que ele mesmo se afasta desse grupo de humanos normais, logo, o tom de autoexclusão e de um ser humano diferente se revela a partir do momento em que o narrador-personagem elege expressões como: *distancio e normais*. Essas escolhas podem indicar um tom diferente, a depender da cena de enunciação, neste caso, trata-se do início da obra, onde o narrador-personagem ainda se apresenta, portanto, já vai traçando seu "perfil", se revestindo de uma imagem de um ser desagradável, sem amigos.

O *ethos* que se constrói na cena II se contrapõe à imagem que o público do músico espera, pois conforme as convenções que a própria sociedade impõe, espera-se que o discurso de uma pessoa seja de inclusão e que, no mínimo, se integre ao grupo dos "seres humanos normais", o que não ocorre no trecho supracitado. Para Maingueneau (2005), a noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a certa posição discursiva. Retomando a ideia aristotélica de que o *ethos* é construído na instância do discurso, ele afirma que não existe um *ethos* preestabelecido, mas sim um *ethos* construído no âmbito da atividade discursiva. Assim, a imagem de si é um fenômeno que se constrói dentro da instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra através do seu discurso.

Dessa forma, no âmbito do discurso, pode-se criar a imagem de uma pessoa que não é querida, de uma pessoa que não tem seus comportamentos "normais". A construção da imagem está relacionada às opções lexicais feitas pelo enunciador, cujas escolhas fazem emergir a imagem do narrador-personagem, como por exemplo: *ira.*

CENA III:

> Passo a me refugiar ainda mais nos bares. Eles não ligam mais para a presença encolhida lá no canto. É um louco, ouço murmurarem. Esta barreira que eu lhes imponho impede que se aproximem: dissemelhantes. Estou completo, não preciso de ninguém. Os bares agora são os únicos refúgios onde escondo o que era dor e virou pazer. Neles crio a fragilíssima ponte que me liga ao mundo exterior (SOUZA, 1988, p. 34).

Nessa cena enunciativa, temos a construção de uma mesma imagem, mas constituída por sujeitos diferentes: uma construída pelo próprio narrador-personagem e a outra imagem que o narrador-personagem descreve que os outros personagens pensam dele.

Assim, temos as condições de produção do discurso, nesse caso, uma pessoa (narrador-personagem) que vê numa mesa de bar um refúgio dos problemas, da saudade, da solidão, onde passa a viver isoladamente, sem desejar nenhum contato com pessoas. Ele agora não se sente mais preocupado em estar só e passa a sentir prazer em viver dessa maneira. Dessa cena enunciativa emerge a imagem de uma pessoa nada "normal", que se acha completa e não depende do "outro" para viver, uma pessoa marginalizada. As pessoas (outros personagens) passam a não mais notar

sua presença, de tão insignificante o é, como mostrado no trecho: “Eles não ligam mais para a presença encolhida lá no canto. É um louco, ouço murmurarem”. Com esse enunciado, observa-se que ele sabe o que as pessoas dizem dele *“é um louco”* e, ao mesmo tempo, ele mesmo constrói essa imagem de si, quando afirma: *“Esta barreira que eu lhes imponho impede que se aproximem: dissemelhantes”*.

Portanto, temos a construção do *ethos* de um narrador-personagem louco, que se considera e é considerado “diferente” das pessoas “normais” e, além disso, sente prazer em viver isoladamente, na vida boêmia, sem rumo e sem sentido, cheio de vícios, mesmo que tenha passado a viver dessa forma sem planejar ou desejar. Essa mesma imagem é construída pelos demais personagens do romance em relação ao narrador-personagem.

CENA IV:

> O médico me apertou a mão com uma pressão dissimulada e disparou a pergunta, você se sente muito só aqui? E eu nem tive tempo de abrir a boca, quando começou a me cumular de elogios e dizer que eu até não era muito doidinho, só tinha essa mania esquisita de ficar olhando para o vazio com uma expressão abestalhada e gostava de umas fugas, etc. Mas que estava necessitando de companhia. Eu não tive tempo, mais uma vez, nem para pensar que ele estava planejando interromper as visitas periódicas, quando me disse que, naquele mesmo dia, eu teria que dividir o querido quartinho com mais três loucos. A princípio, pensei em reclamar os direitos de esquizofrênico, mas depois me lembrei que os loucos não têm direito nenhum (SOUZA, 1988, p. 47).

Nesse momento da obra, o narrador-personagem já tinha passado por várias crises insanas, até ser internado num hospital psiquiátrico, na época, chamado de hospício. Mais momentos de solidão e nostalgia. No quadro IV, temos uma passagem em que ele realmente se declara como um louco e assume essa condição de vida/psicológica, já internado.

Relacionando esse trecho às condições de produção no século XVIII, a loucura, ao ser identificada pelo médico e com o advento do hospital psiquiátrico, ganha o status social de enfermidade, devendo ser tratada nos hospitais psiquiátricos. A função das instituições era, segundo a ideologia vigente na época, diagnosticar as doenças mentais e tratá-las conforme o entendimento médico psiquiátrico, bem como manter a loucura longe dos olhares da sociedade. E foi com base no discurso de enfermidade mental que se propagou a exclusão dessas pessoas da sociedade e um padrão de comportamento tido como normal (GONÇALVES; SENA, 2001).

Assim, percebe-se, explicitamente, essa condição de vida do narrador-personagem, antes solitário e agora sem liberdade, preso num quarto de hospital. Interessante é que ele mesmo se reconhece como esquizofrênico e inserido num grupo social sem direitos, como afirma no trecho: *"A princípio, pensei em reclamar os direitos de esquizofrênico, mas depois me lembrei que os loucos não têm direito nenhum".* Além de considerar suas próprias manias estranhas, como apresentado no trecho: *"... só tinha essa mania esquisita de ficar olhando para o vazio com uma expressão abestalhada e gostava de umas fugas, etc."*, ou seja, como se houvesse um preconceito por parte do próprio louco, assumindo os valores impostos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, mostramos como se dá a construção do *ethos* a partir das *cenografias* da obra "Crônica da Banalidade", categorias formuladas por Maingueneau, no âmbito da Análise do Discurso.

Tentamos mostrar que as cenas enunciativas fazem emergir um *ethos* de louco do narrador -personagem, amparada em representações estereotipadas do louco, com os seguintes traços: pessoa solitária com gestos suicidas e comportamentos que se contrapõem a todo tempo; uma pessoa que declara ter aversão às pessoas ditas "normais" e horror à humanidade, além de retratar os vícios às drogas e bebidas alcoólicas.

Dessa forma, evidenciamos que os estudos que articulam Linguística Aplicada e Literatura são importantes para o conhecimento amplo da obra de um autor, tendo em vista que o romance retrata mais do que uma época, um lugar e uma geração, cujo prazer da leitura vai além do que apresentamos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso.* 5. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

GONÇALVES, A., SENA, R. *A reforma psiquiátrica no Brasil: Contextualização e reflexos sobre o cuidado com o doente mental na família*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza et al. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Discurso literário***.** Tradução de Adail Sobral. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Doze conceitos em Análise do Discurso***.** Organização de Maria Cecília Souza-e-Silva e Sírio Possenti. Vários tradutores. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à linguística.* São Paulo: EDUSP, 2008.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Ana Cristina, (Orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 2, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 4, p. 101-142.

ORLANDI, Eni P**.** *Análise do discurso: princípios e procedimentos.* Campinas: Pontes,1999.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.* Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (ADD-69). Trad. E. P. Orlandi. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (orgs). *Introdução à Lingüística*. Vol.3. São Paulo: Cortez, 2005. p. 353 – 392.

SOUZA, Carlos de. *Crônica da Banalidade.* Natal: Clima Edições; Fundação José Augusto, 1988.

ANÁLISE DA EVIDENCIALIDADE NA FALA DOS GUINEESES FOCALIZANDO O (DES)COMPROMETIMENTO COM A LÍNGUA PORTUGUESA EM RELAÇÃO AS SUAS LÍNGUAS MATERNAS

Cláudia Ramos Carioca (UFC)
Maria Elias Soares (UFC)

1 Introdução

Na linha de pesquisa sobre políticas linguísticas, o presente estudo faz parte do projeto de estágio pós-doutoral "A situação linguística do Português nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPs) e no Timor-Leste: as funções sociais e as políticas de difusão" e objetiva explicitar as marcas evidenciais que particularizam o falar dos estudantes guineenses quando questionados sobre as línguas que falam, mostrando em que medida se comprometem ou se descomprometem com aquilo que é dito, como algo que revela o processo de oficialidade linguística por que tem passado seu país.

A abordagem teórica está fundamentada nas pesquisas de Calvet (2007), Orlandi (2007), Cahen (2010) e Neves (2012), entre outros, que nos fazem refletir sobre o estatuto da língua portuguesa na comunidade lusófona; como também as pesquisas de Couto (1990), Cabral (1990), Intumbo (2004, 2008), Candé (2008), Embaló (2008), Couto e Embaló (2010), dentre outros, que nos possibilitam delinear os contornos linguísticos da República da Guiné-Bissau; além de Nuyts (1993), Bybee & Fleischmann (1995), Neves (2006) e Carioca (2011), que nos apresentam a evidencialidade como uma categoria linguística que permite, estrategicamente, a manipulação de informações quanto à explicitação da fonte do conhecimento informado e ao grau de comprometimento do sujeito-enunciador com tais informações.

A metodologia adotada consistiu de duas etapas: a primeira diz respeito ao levantamento bibliográfico acerca do estatuto linguístico de Guiné-Bissau, tendo como foco a situação de oficialidade da língua portuguesa neste país; a segunda apresenta uma análise linguístico-discursiva da fala de vinte estudantes guineenses, constituída a partir do *corpus* do projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análises e

aplicações (PROFALA)[1] que utiliza o questionário do Atlas Linguístico Brasileiro (ALIB) para a realização de entrevistas com africanos de países de língua oficial portuguesa (PALOPs) e do Timor-Leste.

Na constituição do banco de dados, o PROFALA organizou a coleta de dados de acordo com as seguintes variáveis: país de origem, sexo e tempo de permanência no Brasil. O questionário é constituído por questões que focalizam aspectos fonético-fonológicos, semântico-lexicais, morfossintáticos, pragmáticos e metalinguísticos. Este trabalho faz um recorte do questionário e analisa apenas uma das dez perguntas metalinguísticas que foram reformuladas para o contexto com os informantes pesquisados, a que questiona quais as línguas que ele fala, tendo em vista que é uma pergunta que possibilita a verbalização da evidencialidade pela explicitação do nível de (des)comprometimento com o que é focalizado pelos guineenses acerca de seu próprio contexto linguístico.

2 O Quadro Sociolinguístico da Guiné-Bissau

A partir dos estudos de Couto (1990) e Cabral (1990), Intumbo (2004, 2008), Candé (2008), Embaló (2008), Couto e Embaló (2010), são delineados os contornos linguísticos da República da Guiné-Bissau, um país da costa ocidental da África que adotou o português como a sua língua oficial.

Estando bem próxima de comemorar apenas quarenta anos de uma independência bem conflituosa, Guiné-Bissau vivencia uma divisão linguística bem característica de sua composição étnica: cerca de 30 línguas e dialetos de diversos povos africanos que convivem num território um pouco menor que o estado do Rio de Janeiro. Sobre isso, há o esclarecimento de que:

> As migrações internas por razões económicas e em consequência da colonização bem como a geografia do país também contribuíram para a parcelação étnico-linguística do país. Em média, por cada 40/50 km de estrada,

[1] Vide www.profala.ufc.br.

> atravessamos um rio e entramos num território linguístico ou dialectal diferente (INTUMBO, 2008, p. 1).

Hoje, em Guiné-Bissau, a situação linguística projeta-se numa dupla intersecção diglóssica, ou diglossias sobrepostas, quando se relaciona o crioulo guineense (*kriol*) e as línguas africanas do país (provenientes da família das línguas nígero-congolesas) ou o português e o crioulo referido, como na figura abaixo.

português		português		crioulo		crioulo		crioulo		línguas
lusitano	←	acrioulado	←	aportuguesado	←	tradicional	←	nativizado	←	nativas

Figura 1: Relação interlinguística na Guiné-Bissau (COUTO; EMBALÓ, 2010, p. 31).

Tal situação advém de um contexto sócio-histórico de colonização no século XIX, no qual Portugal não se fixou na região guineense e, por isso, a língua portuguesa não conseguiu sua implementação no país. Aliado a isso, havia a necessidade de comunicação com os aborígenes, o que provocou a mistura entre as línguas (as línguas africanas com o português) e o surgimento de um crioulo de base lexical portuguesa: o crioulo da Guiné-Bissau. Quando Portugal resolveu sua fixação no território da costa guineense somente no século seguinte, já se havia instalado e evoluído o processo linguístico de crioulização.

Outro fator que colaborou para a expansão do crioulo foi a disputa pela independência do país no período de 1963 a 1974, pois considerava-se a língua portuguesa como a língua do inimigo-colonizador, ao mesmo tempo em que o uso concomitante de várias línguas nativas não dava conta de um relacionamento comunicativo que envolvesse a nação em sua totalidade. Assim, o crioulo passa a ter esse papel intercessor, nem é a língua do invasor nem a língua de apenas uma etnia.

O prestígio linguístico de cada uma dessas línguas (português, crioulo, línguas africanas) se dá na proporção em que são adquiridas e assimiladas, fazendo parte da competência textual do indivíduo como língua veicular, língua materna ou segunda língua.

O domínio social das línguas africanas acontece por meio do nascimento dos guineenses em comunidades rurais ou em famílias que as utilizam como meio de comunicação, servindo como instrumento mediador entre as relações sociais vigentes (com familiares, com vizinhos, com amigos, nas cerimônias – casamentos, funerais, festas folclóricas –, na religião etc.), "através das quais se transmitem os conhecimentos ancestrais, as tradições e a identidade comunitária" (EMBALÓ, 2008, p. 102).

Já o domínio social do crioulo, como referido anteriormente, acontece pelo seu status de conduzir a unidade linguística nacional, sendo considerada a verdadeira língua franca do país. Nas comunidades urbanas, quando o indivíduo não o tem como língua materna, é adquirido muito cedo, o que ocorre muitas vezes concomitantemente com uma língua nativa. Seu uso no comércio, nos serviços públicos, na literatura informal, nas composições musicais, no Parlamento, no discurso político, na televisão, no rádio etc., colabora para a continuidade desse *status*.

No caso do domínio social da língua portuguesa, que vem desde a dominação colonial, visto que era a língua usada na escola, nas instituições administrativas e na imprensa, observa-se que seu uso promove uma estratificação social, por isso é "tida como a língua das elites e associada ao prestígio, a pessoas com um certo grau de escolaridade ou que vivem/viveram no exterior, principalmente em Portugal, ou ainda àquelas que convivem/conviveram de perto com os portugueses" (INTUMBO, 2008, p. 4).

O fato é que, apesar de não falarem o português, os guineenses falantes do crioulo, conseguem compreender e até mesmo podem se comunicar com os portugueses e com os guineenses que têm o português como língua materna. O estudo feito por Djaló (1987) apresentou um percentual de uso das línguas mais faladas pela sociedade guineense, considerando-se que todos os grupos étnicos possuem a sua própria realidade linguística. A estatística mostrou que:

> Entre as línguas mais faladas destacam-se o crioulo (44%), balanta (25%), fula (20%), português (11%), mandinga (10%), manjaca (8%). Estima-se que cerca de 30% da população seja bilíngue e 12% trilíngue. De entre os bilíngues, 26% falam o crioulo mais uma outra LN. O número da população bilíngue do crioulo-português é de 2% e só 1,9% da população fala duas LN fora do crioulo e do português. De entre os monolíngues, cerca de 17% são falantes do fula,

> 15% do balanta, 7% do mandinga, 5% do manjaco, 4% do crioulo e 0,3% do português. O total dos monolíngues, excluindo os do crioulo, é 44%, percentagem igual à da população falante do crioulo (DJALÓ, 1987, pp. 106-107).

Fica claro, então, que a República da Guiné-Bissau é um país multilíngue, mas com níveis de uso bastante diversificados, tendo em vista que as línguas nativas não dispõem de uma codificação, permanecendo em sua modalidade oral. O mesmo ocorre com o crioulo guineense, que, "apesar da sua expansão e do seu papel na comunicação oral, o crioulo ainda não tem uma grafia normativa, existindo apenas algumas propostas apresentadas" (CANDÉ, 2008, p. 18).

O progresso de uma nação tem uma associação estreita com a forma como o país se relaciona com outros países e como veicula seu próprio conhecimento através da escrita. Assim sendo, na Guiné-Bissau fez-se o aproveitamento da herança linguística escrita deixada pelos portugueses, tornando oficial a língua que já tem um intenso aspecto de planificação quando envolve a comunicação internacional, já que é falada por quase 273 milhões de pessoas. Por isso, Amílcar Cabral, mentor da independência de Guiné-Bissau, afirmou que "o português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram, porque a língua não é mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo" (CABRAL, 1990, p. 59).

Dos cinco países que constituem os PALOPs, é na Guiné-Bissau que o português tem maior dificuldade de desenvolvimento, devido às circunstâncias atuais que não favorecem o apoio ao ensino dessa língua e à existência de projetos para o ensino formal do crioulo nas escolas, como também à manutenção das línguas nativas que se encontram fortemente arraigadas nas comunidades de maior estabilidade das etnias. Entretanto, contrariando tudo isso, é a língua portuguesa a língua oficial da república guineense, assumindo o estatuto de língua veiculadora da administração, da justiça, da legislação, da comunicação com outros países e da educação.

3 A Evidencialidade

A evidencialidade é uma categoria linguística que chama a atenção pelo fato de ser considerada como meio de revelação da fonte de um conteúdo proposicional, marcando também o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição (BYBEE e FLEISCHMANN, 1995, p.4).

As marcas evidenciais servem como estratégias discursivas na construção textual para um maior ou menor comprometimento com a proposição que se quer considerar, portanto, promovem a indicação da fonte do saber expresso pelo falante, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores (DALL'AGLIO-HATTNHER, 2001, p. 118). Desse modo, descrever essas marcas envolve uma relação direta do grau de envolvimento do falante com o que está querendo dizer, fornecendo ao ouvinte subsídios que o farão interpretar corretamente a mensagem proposta como sendo de uma fonte ou não, responsabilizando essa fonte pelo que foi dito.

Já numa relação direta do grau de comprometimento com a responsabilidade que o falante pode ter com a proposição que emite, Thompson (1996, p. 37) afirma que é possível determinar alguns valores ou escalas indicativas para este grau (alto, médio e baixo), tomando por base o estabelecido por Halliday (1994) para os operadores modais, conforme o grau de proximidade, de probabilidade ou certeza conferido à declaração.

Os valores instituídos são, segundo Thompson (1996), importantes para a análise modal, porque, diversas vezes, alguns itens linguísticos ou, até mesmo, os mesmos itens linguísticos, podem estar implicando, na proposição, diferenciados graus de comprometimento.

Entretanto, essa estudiosa observa que as denominações *alto*, *médio* e *baixo* não são consideradas como categorias absolutas e que representam uma área cuja utilidade pode ser relevante na investigação do comprometimento do falante com a asserção emitida, trazendo, como consequência, uma importante contribuição para a análise de textos em diversas áreas.

Inúmeras pesquisas envolvendo vários tipos discursivos já têm explicitado diversas marcas evidenciais (verbais, substantivas, adjetivas, preposicionais, adverbiais,

pronominais etc.) no português brasileiro em relação ao nível de engajamento do que está sendo dito pelo falante/produtor textual (VENDRAME, 2010; CARIOCA 2011; LUCENA, 2013; entre outros), ficando sinalizado que em ambientes mais formais, como é o caso da entrevista, as pessoas tendem a não se comprometer tanto com as proposições que veiculam.

Numa perspectiva implícita de marcação da evidencialidade, também se percebe que o foco dado a um elemento lexical sugere um nível de comprometimento com o que está sendo dito, entendendo-se focalização como sendo:

> Fenômeno de natureza discursivo-pragmática, pois o usuário pode centrar sua atenção a uma parcela do enunciado que julgue relevante, enfatizando-a. Pode ser definida, assim, como o *highlighting* dado pelo falante à porção do enunciado na qual ele considera estar o núcleo da informação. Por essa razão, certas partes de um texto são enfatizadas não só porque são centrais (focais) no discurso, mas também porque são vistas através de certas perspectivas que afetam tanto o que o falante diz quanto o que o ouvinte interpreta (GONÇALVES, 1998, p. 33).

Dessa forma, a gradação evidencial de comprometimento pode ser avaliada sob a ótica do foco, tomando-se como critérios: a) para o alto comprometimento aquilo que o informante apresenta inicialmente na sequência discursiva; b) para o médio comprometimento aquilo que o informante apresenta em segundo na sequência discursiva; e c) para o baixo comprometimento aquilo que o informante apresenta por último na sequência discursiva.

4 A Evidencialidade na fala dos guineenses: o (des)comprometimento com a língua portuguesa em relação as suas línguas maternas

Na amostra analisada, em observação da resposta à pergunta "Quais as línguas que você fala?", percebemos como os estudantes guineenses projetam a língua portuguesa quase sempre em segundo ou terceiro lugar na ordenação das línguas que falam. Isso nos demonstra a importância que esse item tem para o informante, tomando como base os estudos de focalização e topicalização que nos permitem entender que aquilo que é dito

primeiramente é o que tem relevância para o falante, conforme se observa no exemplo 1 a seguir retirado da fala de um informante guineense com menos de seis meses no Brasil:

(1) Inf.17
Doc.: Agora fa::Le quais as línguas que você fala
Inf.: (+) bom pergunta (+) ok eu falo:: quatro língua (+) eu falo:: por que na na Guiné Bissau você sabe que tem tribos diferentes etnias (além de ser etnias) (você ali são brasileiros)
Doc.: sim
Inf.: ma tem na:: no:: na Guiné Bissau tem guineenses que são povo guineense né'
Doc.: hunrum
Inf.: mas a etnia é diferente há pe papéis balantas (manjaco mananos) fulas mandingas (diafarios) e eu pertenço ao grupo de etnia que chama pepeis papéis (mas não é esse papel não é esse papeis) ((risos)) é o nome de uma etnia papéis
Doc.: sim::
Inf.: tem:: eu falo bem essa língua eu falo criolo que é língua:: materna de comunicação na guiné Bissau hum:: e eu falo português eu falo o inglês
Doc.: muito bem::
Inf.: eu falo inglês

Os quadros a seguir explicitam a ordem de enumeração das línguas que o informante guineense apresentou:

Homens com -6 meses	**Questão 1: Quais as línguas que você fala?**
Inf. 17	papel / crioulo / português / inglês
Inf. 43	mangara / crioulo / português / inglês / ±francês / ±italiano
Inf. 45	francês / português / crioulo
Inf. 46	português / crioulo
Inf. 50	mancanha / crioulo / português
Mulheres com -6 meses	**Questão 1: Quais as línguas que você fala?**
Inf. 47	crioulo / português / ±francês
Inf. 48	mangara / crioulo / português
Inf. 49	crioulo / papel / português / inglês / ±francês
Inf. 51	português / crioulo / ±francês
Inf. 53	crioulo / língua de etnia / ±inglês

Quadro 1: Ordem de projeção das línguas pelo informante guineense com menos de seis meses no Brasil

Homens com +6 meses	**Questão 1: Quais as línguas que você fala?**
Inf. 12	crioulo / português
Inf. 93	português / crioulo / ±francês / ±inglês
Inf. 95	crioulo / português / inglês / ±francês / ±espanhol
Inf. 107	crioulo / mancae / ±francês / português
Inf. 109	crioulo / manjaca / português
Mulheres com +6 meses	**Questão 1: Quais as línguas que você fala?**

Inf. 14	português / crioulo / ±inglês
Inf. 22	fula / crioulo / português
Inf. 23	crioulo / português
Inf. 24	crioulo / português / ±francês
Inf. 34	francês / ±inglês / crioulo / português

Quadro 2: Ordem de projeção das línguas pelo informante guineense com mais de seis meses no Brasil

O nível de comprometimento com o português para os estudantes guineenses com mais de seis menos no Brasil não é diferente do apresentado pelos estudantes guineenses com menos de seis menos no Brasil, haja vista o que ocorre no exemplo 2 seguinte:

(2) Inf.22
Doc.: quais línguas você fala" você disse que você tem a:: a::
Inf.: a minha etnia fula eu falo crio::ló e um poco de português ((risos))
Doc.: você fala tão bem nossa
Doc.: fala bastante

Os dados descritos na tabela 01 abaixo mostram que, dos vinte estudantes guineenses que compõem a amostra, apenas quatro projetam no início dos seus enunciados a língua portuguesa em relação as suas línguas maternas:

Língua	Falantes	%
Crioulo	09	45%
Língua de etnia	05	25%
Português	04	20%
Língua estrangeira	02	10%
Total	20	100%

Tabela 1: Percentual de relevância da primeira língua citada no enunciado dos estudantes guineenses sobre as línguas que fala.

Na análise, percebemos que 20% dos estudantes guineenses entrevistados têm um alto comprometimento com o português, por ser esta a primeira língua que é citada por eles ao enunciarem a resposta, como é o caso da ocorrência no exemplo 3 que segue:

(3) Inf.14
Doc.: é:: como chama a língua que você fala”
Inf.: a língua”
Doc.: sim (+) a língua que você fala” se eu te fizer essa pergunta né” comé o que que você vai dizer”
Inf.: eu fa::lo (+) português:: (+)
Doc.: português”
Inf.: sim
Doc.: é::
Inf.: você num fala as línguas você fala a língua
Doc.: a língua
Inf.: pronto eu falo português
Doc.: cer::to e as línguas”
Inf.: eu fa::lo:: (+) crio::lo português:: e:: (+) um poco de inglês

O médio comprometimento ocorre quando o informante assinala o português em segundo lugar nas línguas que ele fala, como ocorre no exemplo 4 abaixo:

(4) Inf.12
Doc.: Como chama a língua que você fala” ou as línguas” quais são as línguas que você fala”
Inf.: eu falo crioulo
Doc.: crioulo” e”
Inf.: e português

Já no baixo comprometimento, o português aparece na sequência falada pelo informante a partir do terceiro lugar nas línguas que fala, mas ocorrem casos em que ele nem cita o português, como no exemplo 5 a seguir, no qual é o documentador que chama a atenção de que o falante também fala português:

(5) Inf.53
Doc.: quais as línguas que você fala”
Inf.: vixe eu só sei falar crioulo e (incompreensível)
Doc.: essas duas é”
Inf.: ah também falo um pouco de inglês
Doc.: inglês um pouco” e a sua língua materna é o crioulo”
Inf.: é crioulo
Doc.: você nasceu disse que nasceu em Bissau não” foi em Bissau” foi em Bissau mesmo foi nas ilhas não”
Inf.: não’ em Bissau
Doc.: Bissau né’ ah então você já nasceu falando crioulo”
Inf.: é
Doc.: então cê fala crioulo português e um pouco de inglês
Inf.: um pouco de inglês

5 Considerações Finais

Neste breve estudo, explicitou-se que a metade dos estudantes guineenses entrevistados (50%) tem baixo comprometimento com a língua portuguesa, que é a língua oficial de seu país, em relação as suas línguas maternas, tendo em vista que, pelo princípio da relevância discursiva (focalização), aquilo que é mais importante para o sujeito é o que primeiro aparece na enunciação. Dessa forma, quando interpelados sobre quais as línguas que falam, os informantes assumem como referência o crioulo ou sua língua de etnia como um elemento caracterizador de suas raízes, ficando a língua portuguesa relegada a um segundo plano.

No campo das políticas linguísticas, isso demonstra a necessidade de estratégias que modifiquem esse status do português para as comunidades de falantes guineenses, pois, embora a nação o considere oficial, as pessoas dessas comunidades não percebem o português como instrumento de uma nacionalidade que os distingue e os caracteriza.

REFERÊNCIAS

BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. (eds.). **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

CABRAL, A. A questão da língua. **Papia**, Brasília, v. 1, n. 1, 1990. Disponível em: <http://abecs.dominiotemporario.com/ojs/index.php/papia/article/view/188/300>. Acesso em: 11 jun. 2013. (Publicado postumamente).

CAHEN, M. Lusitanidade e lusofonia: considerações conceituais sobre realidades sociais e políticas. **Plural Pluriel – revue des cultures de langue portugaise**, n. 7, out.-inv., 2010. Disponível em: <http://www.pluralpluriel.org>. Acesso em: 11. jun. 2013.

CALVET, J. L. **Políticas Linguísticas.** Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.

CANDÉ, F. **A Língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau**. 2008. 112f. Dissertação de Mestrado – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=69>. Acesso em 11 jun. 2013.

CARIOCA, C. R. **A Evidencialidade em textos acadêmicos de grau do português brasileiro contemporâneo**. Fortaleza: EDUFC, 2011.

COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. **Papia**, Brasília, v. 20, 2010. Disponível em: <http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/341/362>. Acesso em: 11 jun. 2013.

DALL'AGLIO HATTNHER, M. M. *et al*. Uma investigação funcionalista da modalidade epistêmica. In: NEVES, M. H. de M. (Org.). **Descrição do português**: definindo rumos de pesquisa. Araraquara; São Paulo: FCL/UNESP; Cultura Acadêmica, 2001. (Série Trilhas Linguísticas, 1).

DJALÓ, I. Contribuição para uma reflexão: educação, multilinguismo e unidade nacional. **Soronda**, Bissau, n. 3, 1987. Disponível em: <http://www.inep-bissau.org/LinkClick.aspx?fileticket=d%2bi3VCkkET8%3d&tabid=61&mid=393> . Acesso em: 11 jun. 2013.

EMBALÓ, F. O Crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de identidade nacional. **Papia**, São Paulo, v. 18, p. 101-107, 2008. Disponível em: <http://abecs.dominiotemporario.com/ojs/index.php/papia/article/view/62/56>. Acesso em: 11 jun. 2013.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Foco e topicalização: delimitação e confronto de estruturas. In: **Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998. Disponível em: < http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2182/2121>. Acesso em: 05 set. 2013.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

INTUMBO, I. Situação sociolinguística da Guiné-Bissau, 2008. Disponível em: <http://www.didinho.org/SIT_LING_GB_Incanha.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2013.

LUCENA, I. L. **A expressão da evidencialidade no português escrito do século XX no contexto dos gêneros textuais.** 2013. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A Gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

NUYTS, J. Epistemic modal adverbs and adjectives and the layered representation of conceptual and linguistic structure. **Linguistics**, v. 31, 1993.

ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística no Brasil.** Campinas: Pontes, 2007.

THOMPSON, G. **Introduction Functional Grammar**. Londres: Arnold Publishers, 1996.

VENDRAME, V. **Os Verbos *ver*, *ouvir* e *sentir* e a expressão da evidencialidade em língua portuguesa**. 2010. 173f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

A ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO ACADÊMICO PROJETO DE PESQUISA: UMA ANÁLISE DA POLIFONIA E MODALIZAÇÃO

Aleise Guimarães CARVALHO (UFPB/PROLING/SEE-PB)
Erivaldo Pereira do NASCIMENTO (UFPB/CNPq)

INTRODUÇÃO

O gênero Projeto de Pesquisa é uma das produções acadêmicas exigidas aos alunos em todos os cursos de graduação. Este é cobrado no componente curricular "Projeto de Pesquisa Aplicada", geralmente, anterior à escrita do Trabalho de Conclusão de Curso e depois de os alunos já terem cursado a disciplina Metodologia Científica. Neste gênero acadêmico, é necessário que o aluno elabore uma proposta de pesquisa, justificando-a, problematizando-a e objetivando-a, buscando convencer o leitor (professor da disciplina) de que sua proposta é relevante e inovadora para o meio acadêmico. Desta maneira, o graduando utilizará mecanismos argumentativos capazes de persuadir o leitor de que sua proposta é relevante em determinado aspecto.

De modo geral, a escolha e utilização de alguns componentes linguísticos para a escrita de textos revela o nível de comprometimento do locutor responsável pelo discurso com o seu texto, como também revela o engajamento desse locutor em relação aos outros dizeres inseridos neste texto (outros locutores citados). Assim também ocorre na escrita dos gêneros acadêmicos e, particularmente, nos projetos de pesquisa dos alunos graduandos.

Pelo fato de o projeto de pesquisa de graduação ser um texto introdutório, através do qual se busca inserir os alunos graduandos na pesquisa científica, acreditamos ser bastante pertinente a observação e a análise dos mecanismos linguísticos utilizados pelos alunos locutores que se apresentam como responsáveis pelos textos.

Diante disso, este estudo propõe realizar a análise de duas estratégias argumentativas, a polifonia de locutores e a modalização, em quatro Projetos de Pesquisa, dois do Curso de Letras e outros dois do Curso de Secretariado Executivo coletados de maneira aleatória. Nesse sentido, objetivamos descrever as estratégias argumentativas, a polifonia de locutores e a modalização, em quatro Projetos de Pesquisa de dois cursos diferentes a fim de observar se há um engajamento do locutor responsável pelo texto em relação ao dito de outros locutores.

Para tanto, esta pesquisa tem como pressupostos teóricos os postulados de Ducrot e colaboradores (1994; 1987; 1988) em relação à Teoria da Argumentação na Língua. Baseado nos estudos sobre a modalização, utilizaremos as contribuições de diferentes estudiosos, tais como Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993); Koch (2002), Nascimento (2009), Nascimento e Silva (2012), entre outros. Por fim, abordaremos a concepção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2010 [1992]) para fundamentar a análise do gênero em questão.

Este estudo é resultado de uma investigação em nível de mestrado, que está em sua fase inicial, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e filia-se ao

projeto Estudos Semânticos Argumentativos de Gêneros do Discurso (ESAGD), financiado com recursos do CNPq.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Teoria da Argumentação na Língua

A língua é por natureza argumentativa, isto porque a argumentatividade está inerente a ela e, portanto, é marcada em si mesma por aspectos semânticos fundamentais para a construção da significação e estes são completamente argumentativos (Ducrot, 1988).

Ducrot foi pioneiro no que se refere aos estudos da argumentação inerente à língua. Em seus estudos, o linguista opõe-se a visão tradicional rejeitando a tríplice indicação de sentido do enunciado, as *objetivas, subjetivas e intersubjetivas*. Ducrot (op. cit.), explica que as indicações *objetivas* estão relacionadas à representação da realidade, ou seja, ao seu caráter denotativo. Para o linguista, não existe uma parte objetiva, pois os enunciados não descrevem a realidade. As *subjetivas* referem-se à atitude do locutor frente à realidade, e as *intersubjetivas* são às relações do locutor com as pessoas que quer dirigir-se. "Para Ducrot, se a linguagem ordinária descreve a realidade é através dos aspectos subjetivos e intersubjetivo que o autor os reúne, denominando-os de valor argumentativo dos enunciados." (NASCIMENTO, 2009, p. 16)

Esta crítica ducrotiana apresenta-se pelo fato de ele não acreditar que a linguagem ordinária (comum) possua uma parte objetiva e nem que os enunciados deem acesso direto à realidade, isso porque se a linguagem descreve é por intermédio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos. (DUCROT, 1988).

Corroborando com esta discussão, Espíndola (2004, p. 19) afirma que a teoria da argumentação, postulada por Anscombre e Ducrot, "insere-se no grupo das teorias que rejeitam a concepção de língua como conjunto de estruturas e regras independente de toda enunciação e contexto". Neste sentido, a argumentação "está ligada não somente ao sentido estrito do enunciado, mas à direção que esse enunciado dá ao discurso" (NACIMENTO, 2009, p.16).

Por compreender que a língua é argumentativa, algumas formas linguísticas são utilizadas para especificar que força argumentativa terá um determinado enunciado, e estas formas são os operadores argumentativos e os conectores argumentativos, anteriormente vistos como introdutores de argumentação.

Nos estudos sobre a argumentatividade, algumas marcas linguísticas têm sido apontadas como indicadoras de argumentação nos enunciados e discursos. Dentre essas, destacamos duas: a polifonia e os modalizadores discursivos.

1.2 Polifonia

Para Ducrot (1988), o sentido do enunciado é polifônico. Segundo ele, existe uma diferença entre *sentido* e *significado*, aquele está para o enunciado uma vez que este está para a frase[1]. Conforme o linguista, a concepção de sentido está baseada na teoria da polifonia. Neste sentido, Ducrot (idem) afirma que o sentido de um enunciado apresenta certo número de ponto de vista que são classificados como *enunciadores*. O autor aponta três funções para o sujeito da enunciação:

a) o produtor do enunciado que é o *sujeito empírico* (*SE*);

b) o sujeito responsável pelo enunciado – *locutor* (*L*);

c) o *enunciador* é o responsável pelos pontos de vista apresentados no enunciado (*E*).

Diante destes três funções, Ducrot apresenta a posição do locutor em relação com os enunciadores.

1º - o locutor pode identificar-se com um enunciador;

2º - pode dar a aprovação a um enunciador;

3º - o locutor pode rechaçar o ponto de vista do enunciador.

Nascimento (2009) afirma que Ducrot apresenta a polifonia de locutores (vozes de quem se apresenta responsável pelo discurso) e a polifonia de enunciadores (os vários pontos de vistas distintos). Para Nascimento, o discurso relatado, as aspas, citações, referências, uma das formas da argumentação por autoridade são exemplos de *polifonia de locutores*, e como exemplo de *polifonia de enunciadores* o autor afirma que Ducrot cita a pressuposição; o humor e ironia; a negação; os enunciadores formulados com *mas*PA; autoridade polifônica. Neste texto, abordaremos apenas a argumentação por autoridade e a autoridade polifônica.

Nascimento (2009), corroborando com os estudos de Ducrot (1987), diz que a argumentação por autoridade se apresenta de duas formas: *autoridade polifônica* e *arrazoado por autoridade*. Nascimento (2009, p. 29), afirma que:

> Para Ducrot, para que uma proposição *P* seja um segmento por autoridade, duas condições precisam ser satisfeitas, ao mesmo tempo: primeiro "indicar-se que *P* já foi, é atualmente, ou poderia ser objeto de uma asserção" e depois "apresentar-se este fato como se valorizasse a proposição P, como se reforçasse, como se lhe apresentasse um peso particular" (1987, p. 140).

Ainda, segundo Nascimento (2009), no *arrazoado por autoridade* o locutor responsável pelo discurso (L1) apresenta um outro locutor (L2) identificando-se com ele sendo, portanto, L2 a autoridade que L1 apresenta no discurso como prova de seu argumento.

Desta maneira, Ducrot considera o *arrazoado por autoridade* como polifonia de locutores, pois, para ele, "o locutor pode utilizar diferentes vozes (outros locutores) com diferentes intenções e

[1] Para Ducrot (1988), a frase é uma construção que serve para explicar a infinidade dos enunciados, o enunciado é uma das ocorrências da frase.

assumindo diferentes posicionamentos com relação a essas vozes" (NACIMENTO, 2009, p.31) e, assim, reforçar seus argumentos, ou seja, fundamentá-los por meio de outras vozes.

A *autoridade polifônica*, por sua vez, é "um caso de argumentação por autoridade, segundo Ducrot, que está ancorado linguisticamente" (*Ibidem*, p.35). Esta acontece quando o locutor L apresenta dois enunciadores (E1 e E2). O E1 não é, necessariamente, o argumento de L, mas este se identifica com E2. Tanto E1 quanto E2 devem ser admitidos. E1 é uma autoridade apresentada por L para admitir-se E2, distanciando, assim, a responsabilidade de L pelo enunciado E2, uma vez que é apresentado no discurso como outra voz servindo apenas para justificar a conclusão de L (*Ibidem* p. 36).

1.3 Modalização na língua

Os articuladores textuais pelos quais o locutor manifesta as suas intenções e posturas em relação ao enunciado que produz são nomeados modalizadores (KOCH, 2004). Estes são consideravelmente importantes na construção de sentidos, pois são eles que revelam no texto o modo como o que se diz em determinado enunciado é realmente dito.

Corroborando com o que aborda Koch, Nascimento (2009, p. 37) afirma que:

> A teoria da modalização se apresenta como uma teoria que explica como um locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos linguísticos e, portanto, imprime um modo como esse discurso deve ser lido.

De acordo com Cervoni (1989, p. 53), modalidade é um ponto de vista de quem fala sobre determinado conteúdo, ela não é um sentido acrescentado, mas é o próprio sentido, está na natureza estrutural do enunciado, é materializado no próprio sentido. Conforme Castilho e Castilho (2002), a modalização é um julgamento do falante frente ao enunciado. Estes autores apontam três tipos de modalização: a Epistêmica; Deôntica e Afetiva. A este último Nascimento (2009) classifica por *Modalização Avaliativa*, sobre isto trataremos posteriormente.

A Modalização Epistêmica é aquela que expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade do enunciado. Castilho e Castilho (2002, p. 206) afirmam que a modalização epistêmica compreende três subclasses: os asseverativos (indicam que o falante considera verdadeiro, não dando margem a dúvida); os quase-asseverativos (indicam que o falante considera o conteúdo da proposição quase certo, neste existe marcas de dúvidas); e os delimitadores (estabelecem limites dos quais se deve encarar o conteúdo da proposição, sendo este de maior força ilocucionária se comparado aos asseverativos e aos quase-asseverativos).

Castilho e Castilho apresentam a Modalização Deôntica como sendo aquela que indica que o falante considera o conteúdo do enunciado como um estado de coisas que deve/precisa ocorrer obrigatoriamente. O terceiro e último tipo de modalização, apresentado por Castilho e Castilho (2002), é a Afetiva. Para eles "os modalizadores afetivos verbalizam as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico" (p. 208). Existem dois tipos de modalizadores afetivos, os *subjetivos*: "expressam uma predicação dupla, a do falante [...] e a da própria proposição"; e os

intersubjetivos: “expressam uma predicação simples, assumida pelo falante em face de seu interlocutor”.

Como dito anteriormente, Nascimento (2009, p. 46) prefere denominar este terceiro tipo como *Modalização Avaliativa* isto por compreender que mais do que revelar um sentimento ou emoção do locutor em função da proposição ou enunciado, como apresentado por Castilho e Castilho, “este tipo de modalização indica uma avaliação da proposição por parte do falante, emitindo um juízo de valor e indicando, ao mesmo tempo, como o falante quer que essa proposição seja lida”.

Apoiamos e abordaremos estas considerações de Nascimento em relação à terceira modalização. Acreditamos que a denominação *Modalização Avaliativa* é mais coerente e

1.4 Gênero textual acadêmico Projeto de Pesquisa

Segundo Bakhtin (2010 [1992]), todos os nossos enunciados são estruturados e construídos a partir de gêneros do discurso, nós os utilizamos de maneira natural, sem suspeitar da sua existência. Apropriamo-nos deles, assim como nos apropriamos da língua quando estamos na face da aquisição da linguagem. “As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (p. 283). De acordo com Marcuschi

(2008, p. 16), “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia”.

Ao iniciar a discussão sobre gêneros, Bakhtin (2010 [1992], p. 262) afirma que a imensa quantidade de texto se justifica pelo fato de serem “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” e que a cada esfera destas atividades e ações humanas é integral um grande número de gêneros do discurso, sendo estes maleáveis e dinâmicos.

Portanto, esta diversidade textual cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e torna-se mais complexo uma determinada esfera social.

O gênero discursivo acadêmico Projeto de Pesquisa, assim como todos os demais, possui características peculiares, principalmente no tocante à estrutura composicional.

Segundo Costa (2009, p.170), este gênero pode ser definido como um “trabalho em que se desenvolve uma proposta teórica sobre determinado tema ou assunto e, para tal, seguem-se

algumas etapas e, finalmente, vêm sua elaboração e formulação”.

Neste texto, é necessário que o escritor tenha conhecimento sobre uma teoria específica pela qual será aplicada ao *corpus* escolhido, definição e limitação do assunto e a formulação/apresentação de problemática representada por hipóteses ou perguntas investigativas. Todo este conteúdo deve estar separado em duas etapas: a pesquisa de fonte (fundamentação teórica) e a análise do material coletado para pesquisa (análise dos dados) (COSTA, 2009).

Quanto à *construção composicional*, apropriando-se do termo bakhtiniano, para que seja um projeto de pesquisa, é necessário que se apresente: 1º) elementos pré-textuais (capa; folha de rosto; sumário); 2º) Introdução; 3º) Pesquisa de fonte (fundamentação teórica); 4º) Metodologia; 5º) Cronograma; 6) Bibliografia.

Em praticamente todos os cursos de graduação, é exigido que os alunos redijam um projeto de pesquisa antes de iniciarem a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e este projeto tem como função auxiliar aqueles que se iniciam na pesquisa científica.

2. ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS DE MODALIZAÇÃO E POLIFONIA DE LOCUTORES NO PROJETO DE PESQUISA

Neste tópico, iremos analisar quatro projetos de pesquisas, dois do Curso de Letras (C.L.1 e C.L.2) e os outros dois do Curso de Secretariado Executivo (C.S.1 e C.S.2), todos do ano de 2013, a fim de descrever as estratégias argumentativas (polifonia de locutores e a modalização) e perceber se o comportamento do locutor responsável pelo texto é de engajamento ou distanciamento em relação ao dito de outros locutores inseridos no texto. Esses projetos que aqui serão analisados são um recorte do *corpus* de nossa pesquisa de mestrado que se encontra em sua fase inicial.

Como dito anteriormente, o gênero em questão apresenta, necessariamente, algumas partes, a saber: Introdução; Justificativa; Fundamentação teórica; Objetivos; Metodologia; Cronograma; Referências. Para essa pesquisa nos deteremos em analisar apenas as partes textuais, excluindo da análise o Cronograma e as Referências, uma vez que essas partes são sistemáticas e, por isso, não são propícias para o aparecimento de estratégias polifônicas e modalizadoras.

Ao analisarmos as partes textuais dos quatro Projetos de Pesquisa, verificamos que nenhuma estratégia semântica-argumentativa, que nos propusemos analisar, foi encontrada na parte dos Objetivos dos Projetos de Pesquisa. No entanto, essas estratégias apareceram com mais frequência nas Introduções, Justificativas, Metodologias e Fundamentações Teóricas.

Em todos os Projetos de Pesquisa analisados, observamos termos modalizadores operando nos arrazoados por autoridade. Verificamos outros tipos de estratégias argumentativas presentes no gênero em análise, porém, analisaremos apenas alguns casos de polifonia de locutores (arrazoado por autoridade) introduzida por termos modalizadores. As estratégias argumentativas encontradas estão aqui sinalizadas em negrito com cor diferenciada.

De acordo com Nascimento (2009), existem dois tipos de verbos *dicendi*, os não modalizadores e os modalizadores. Segundo o autor (*idem*) os verbos não modalizadores são aqueles que apresentam o relato de outro locutor (L2) sem deixar marcas de avaliação e, assim, L1 tende a manter-se afastado do discurso de L2. Já os verbos *dicendi* modalizadores são os que além de apresentar o discurso de outro locutor (L2) ainda assinalam uma modalização direcionando o discurso.

Em todos os quatros Projetos, observamos que os locutores responsáveis pelos textos

(L1) utilizaram a estratégia de discurso indireto a fim de introduzir a fala de outro locutor (L2) revelando uma assimilação de L1 em relação ao discurso dos outros locutores L2, como afirma Nascimento (2005). Levando em consideração essa afirmação, selecionamos alguns casos de discurso indireto para serem aqui discutidos, vejamos:

Trecho 1:

> **De forma resumida**, O'Dell e Grayson (2000 apud ASSIS II, 2012), referem-se a esse tipo de gestão como uma maneira consciente de conseguir conhecimento certo, das pessoas certas, no momento certo, e de assessorar as pessoas a compartilharem a informação de um modo em que elas se empenhem em melhorar o desempenho da empresa. (C.S.1)

No trecho acima notamos a presença de dois locutores distintos, L1 – responsável pelo texto (doravante aluno) e L2 - O'Dell e Grayson. L1 utiliza o discurso de L2 de forma indireta introduzido pelo termo modalizador delimitador "de forma resumida". Por L1 preferir utilizar o discurso de L2 de forma indireta, já pressupomos o engajamento de L1 pelo dito de L2. Além disso, por esse discurso indireto ter sido introduzido por uma expressão delimitadora, L1 expressa a maneira que o interlocutor deve ler o relato de L2, ou seja, o relato que vem em seguida é um resumo dos teóricos em questão e isso deve ser considerado pelo interlocutor do texto. Dessa forma, L1 não somente se engaja com o dito de L2 como também apresenta conduz o interlocutor a ler o discurso de L2 de determinada maneira, ou seja, resumidamente.

Nos dois trechos seguintes, L1 apresenta o discurso de L2 de forma indireta utilizando o arrazoado por autoridade a partir do uso de verbos *dicendi* modalizadores:

Trecho 2:

> Apesar do aparente antagonismo existente entre esses dois modelos de Letramento, Street (2003) **defende que**, na verdade, a perspectiva ideológica acaba abrangendo autônomo. (C.L.2)

Trecho 3:

> A existência de letramentos aponta para uma heterogeneidade de práticas de leitura e de escrita, **conforme destaca** Rojo (2009), implicando no reconhecimento de letramentos múltiplos. Nesse sentido, emergem diversos tipos de letramentos a exemplo, do acadêmico, o digital, letramento visual, letramento escolar, entre outros, **conforme destaca** Descardeci. (C.L.2)

Em ambos os trechos acima, L1 se engaja com o discurso de L2 pelo fato de o discurso está relatado no estilo indireto. No Trecho 2, L1 introduz o discurso de Street (2003)

– L2 – com verbo *dicendi* modalizador avaliativo, uma vez que L1 apresenta o discurso de L2 como uma defesa. A partir do verbo *dicendi*, o engajamento de L1 gerado pelo estilo indireto, se confirma.

O mesmo acontece no Trecho 3, no qual L1 utiliza dois locutores em seu discurso, primeiramente, Rojo (2009) – L2 – e, em seguida, Descardeci – L3. Tanto o discurso de L2 quanto o de L3 são introduzidos pela mesma expressão modalizadora avaliativa, pois, ao inserir o verbo "destacar", L1 diz que o discurso de L2 e de L3 é um destaque, ou seja, algo relevante. Dessa maneira, assim como no Trecho 2, no Trecho 3, L1 reforça o engajamento pelo dito de L2 e L3, já ocasionado pelo estilo indireto, mediante a utilização do verbo modalizador.

Nos trechos a seguir, verificamos que o locutor responsável pelo texto (L1) apresenta o discurso do outro locutor em estilo direto e em forma de arrazoado por autoridade.

Vejamos:

> **Trecho 4:**
> Ao longo desses anos, diversos foram os conceitos elaborados sobre Letramento. No entanto, **merece destaque** a definição proposta por Soares (apud ROJO, 2009), segundo a qual:
>
> > Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais [...] se envolvem em seu contexto social. (C.L.2)

No Trecho 4, percebemos que o locutor responsável pelo texto (L1) utiliza a fala de outro locutor (L2), doravante Soares, para apresentar a definição de Letramento. L1 apresenta o discurso de L2 em forma de citação direta com mais de três linhas com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, conforme instrui as regras da ABNT. Verificamos, portanto, um arrazoado por autoridade, uma vez que L1 utiliza a voz de uma autoridade sobre o assunto para fundamentar seu texto.

Por utilizar o arrazoado por autoridade em estilo direto, certamente L1 se engaja com o discurso de L2. Além disso, no Trecho 4, L1 introduz o estilo direto a partir de uma marca linguística modalizadora avaliativa "merece destaque" que aproxima L1 do discurso de L2. Portanto, a partir do arrazoado por autoridade, L1 incorpora o discurso de L2 e, por causa da modalização, avalia o enunciado de L2 de maneira favorável. Dessa forma, verificamos que no Trecho 4 há um discurso direto com modalização avaliativa com arrazoado por autoridade no qual L1 se compromete com o discurso de L2.

Vejamos, portanto, o Trecho 5:

> **Trecho 5:**
> Quanto à metodologia, Minayo (2007, p.15) **ressalta sua importância** para estruturação de projetos científicos que "inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (C.S.2)

No Trecho 5, percebemos a presença de dois locutores, L1, responsável pelo texto como um todo e L2, doravante Minayo, responsável pelo trecho entre aspas. L1 apresenta o discurso de L2 no estilo direto introduzindo-o com a expressão modalizadora – avaliativa -

"ressalta sua importância". Dessa forma, L1 se compromete com o discurso de L2, pelo fato de L1 colocar o discurso de L2 como forma de fundamentar a sua escolha no tocante à maneira metodológica de seu texto. Além do arrazoado por autoridade, no Trecho 5 o autor avalia o dito de L2 ao afirmar que L2 "ressalta", sobressai, destaca. E não só se sobressai, se destaca, mas também ressalta *sua importância*, ou seja, evidencia a relevância do enunciado de L2. Assim sendo, no trecho em análise, L1 se engaja completamente com o dito de L2, mesmo o apresentando em estilo direto.

O mesmo ocorre no trecho 6 a seguir:

Trecho 6:
Assim sendo, Silva e Menezes (2001, p. 9), **afirmam** que:

> A elaboração de um projeto de pesquisa e o desenvolvimento da própria pesquisa, seja ela uma dissertação ou tese, [...] reflexões conceituais sólidas e alicerçadas em conhecimentos já existentes. (C.S.2)

Nesse Trecho 6 percebemos a presença de dois locutores, L1 (responsável pelo texto como todo) e L2 (Silva e Menezes). O discurso de L2 é apresentado por L1 através do arrazoado por autoridade em estilo direto que implica o engajamento de L1 com o discurso de L2. Da mesma maneira que no Trecho 5, aqui L1 também introduz a fala de L2 a partir de uma expressão modalizadora, "afirmam" – epistêmico asseverativo. Assim como o trecho anterior, L1 se compromete com o discurso de L2, e, ainda o introduz como verdadeiro, isso por causa do termo modalizador epistêmico asseverativo "afirmam".

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das investigações feitas nos quatros Projetos de Pesquisa, observamos a presença de diferentes vozes presentes nos enunciados. Essas diferentes vozes são discursos de outros locutores inseridos no enunciado pelo locutor responsável pelo texto. Ao inserir outras vozes em seu texto, verificamos o posicionamento de L1 em relação aos demais locutores, pois, por meio do discurso polifônico, torna-se possível analisar as estratégias de engajamento do locutor responsável pelo texto.

No *corpus* observado, constatamos que não houve distanciamento do locutor responsável pelo texto em relação a outros locutores inseridos em seu texto. Diferentemente do que Nascimento (2005) verificou no gênero notícia, no gênero acadêmico Projeto de Pesquisa verificamos que em todos os casos em que L1 faz uso da polifonia de locutores, ele assim o faz com a pretensão de fundamentar o seu discurso, utilizando, portanto, o arrazoado por autoridade em todas as citações. Em nenhum caso percebemos a voz de outro locutor rechaçada por L1. Isso nos permite concluir que tanto no estilo indireto, quanto no estilo direto, nos quatro Projetos de Pesquisa aqui analisados, L1 se compromete com o discurso dos outros locutores que ele insere em seu texto.

Além de se comprometer com o discurso de outros locutores, L1 também o avalia apresentando seu posicionamento em relação ao discurso dos outros locutores a partir de termos modalizadores. Nos trechos aqui selecionados para análise, verificamos que os modalizadores utilizados foram os modalizadores avaliativos, com mais frequência; epistêmico asseverativo e um delimitador.

Diante disso, consideramos que tanto a estratégia argumentativa de modalização quanto a estratégia argumentativa da polifonia de locutores estão presentes no gênero em análise e que, a partir delas, o locutor responsável pelo texto se revela perante seu texto e em relação ao discurso de outro locutor que ele mesmo insere em seu enunciado. Pelo fato de estar presente, no gênero

em questão, a estratégia de modalização e a estratégia polifônica podemos, portanto, confirmar que a polifonia de locutores em conjunto com a modalização discursiva funciona como estratégia de argumentação no gênero acadêmico Projeto de Pesquisa.

REFERÊNCIAS:

CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M. de. Advérbios modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do português falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 4ª edição revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução por Eduardo Guimarães. Campinas, SP:

Pontes. Tradução de Le dire et le dit. 1987.

_____. **Polifonia y argumentacion**. Universidade del Valle - Cali. 1988.

ESPÍNDOLA, Lucienne. **A entrevista: um olhar argumentativo**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Erivaldo P. **Jogando com as vozes do outro**: A polifonia - recurso modalizador - na notícia jornalística. João Pessoa: UFPB. 239 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

_____. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

NASCIMENTO, E. P. do; SILVA, J. M. da S. O fenômeno da Modalização: estratégias semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). **A argumentação na redação comercial e oficial:** estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 63 – 100.

PERELMAN, Chaïm. **O Império retórico:** retórica e argumentação. 2ª ed. Lisboa: Asa Editores II, S.A, 1999.

GENÊROS TEXTUAIS DE REDAÇÃO OFICIAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Hudson Nogueira Santos (UnB)

RESUMO: O presente artigo trata dos aspectos de pessoalidade manifestos em gêneros textuais de Redação Oficial na Administração Pública brasileira, especificamente Ofícios e Avisos. Tais aspectos são analisados por meio da Gramática Sistêmico-Funcional, à luz da metafunção interpessoal proposta por Halliday (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais, Redação Oficial, Administração Pública, metafunção interpessoal, Modalidade, Gramática Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT: The present article concerns personality aspects expressed in genres of Official writing in the Brazilian Public Administration, specifically *Letters* and *Notices*. These aspects are analyzed based on Systemic Functional Linguistics Grammar, in the light of interpersonal metafunction proposed by Halliday (2004).

KEYWORDS: Genres, Official Writing, Public Administration, Interpersonal metafunction, Modality, Systemic Functional Grammar.

Introdução

"Por que todos os que escrevem um memorando, em um Órgão Público, fazem mais ou menos a mesma coisa?" Parafraseando Marcuschi (2008), essa é a indagação que o autor faz em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Uma resposta possível a essa pergunta remeterá à natureza e função de um órgão público. Se considerarmos que a finalidade deste é a prestação de serviços à sociedade, tem-se aí o propósito, não só de um memorando, mas de grande parte dos textos produzidos no âmbito da Administração Pública.

É o texto escrito, o meio, quase que exclusivo, da Administração Pública comunicar e atuar. No texto escrito a Administração tem seu marco e amparo legal para a execução dos serviços públicos. Por meio dele pode-se averiguar a legalidade, o motivo e a finalidade de um ato administrativo. Dentre os diversos registros escritos que ocorrem na Administração, interessa aqui tratar dos gêneros textuais de Redação Oficial, por meio dos quais se redigem os atos normativos e as demais comunicações oficiais.

Falar em gênero textual é considerar como forças culturais e ideológicas se materializam, linguisticamente, para alcançar um objetivo. Isso envolve interações e práticas sociais e situacionalidade contextual, no caso em estudo, o contexto da Administração Publica brasileira. Assim,este artigo se propõe a averiguar como essas forças culturais e ideológicas atuam e são estruturadas nos textos oficiais, bem como o que tais textos revelam da cultura administrativa brasileira. Assim, assume-se aqui, como suporte teórico e metodológico, a teoria de Gêneros e Registros da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday.

Referencial teórico

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) tem como pai intelectual o linguista australiano M.A.K Halliday, formado na tradição britânica (uma das escolas funcionalistas do séc. XX), sendo então aluno do linguista britânico John Firfh. Em sua formação, Halliday recebeu influencias de antropólogos e sociólogos, como Malinowski eBernstein, respectivamente. Tal influência o levou a entender a linguagem como um fenômeno social.

A partir dessa orientação, algumas de suas contribuições ao funcionalismo corresponderam aos estudos a cerca dos contextos – culturais e sociais – em que ocorre o fenômeno linguístico; bem como o entendimento de que a língua se estrutura para produzir três tipos de sentidos, os quais ele relacionou a três metafunções. A partir de suas análises, ele descreveu uma Gramática Sistêmico-Funcional, configurada a partir do uso da língua, pois relaciona os significados ao uso, considerando as opções linguísticas do falante, o qual está inserido em uma comunidade de indivíduos. Pensar em comunidades humanas é remeter a contextos culturais e sociais. Tais contextos atuam diretamente nas escolhas linguísticas de um indivíduo pertencente a uma determinada comunidade. No centro desses contextos, está o texto, que segundo Halliday (1998), “é significado e significado é opção, uma corrente contínua de seleções”, logo o texto encontra-se dentro de dois contextos, o de situação e o de cultura, conforme a figura a seguir:

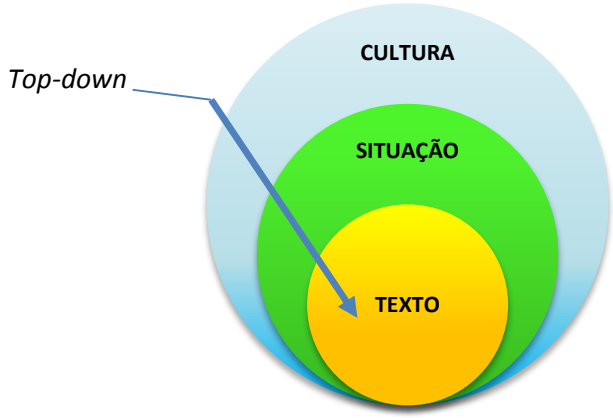


Figura 4 - Contextos e Texto

A análise textual, na LSF, se dá de forma descendente (*top-down*), do contexto de cultura, o qual é realizado pelo contexto de situação, chegando-se então ao texto. Ao contexto de cultura correspondem os gêneros textuais, que,segundo Martin (1984), são atividades linguísticas com finalidades, na qual o falante está engajando como membro de uma dada cultura. Ao contexto de situação correspondem os registros, que, no dizer de Fuzer e Cabral (2010), são a configuração de significados que acontecem por causa das situações que ocorrem no texto, o assunto tratado, as relações desenvolvidas e o papel que a mensagem está desenvolvendo no texto. Halliday (1989) descreve este contexto por meio de três aspectos (variáveis), os quais ele chama de registro. Trata-se do registro de Campo no qual a língua é usada para discorrer sobre algo; do registro de Relação que aponta quais papéis são desempenhados pelos participantes na interação; e por fim o registro de Modo que dá subsídio aos dois registros anteriores, demonstrando tambémo papel que a linguagem está desempenhando na interação.

A cada uma dessas variáveis de registro, Halliday relacionou uma metafunção da linguagem, conforme a Figura 2:

Campo	•METAFUNÇÃO IDEACIONAL
Relação	•METAFUNÇÃO INTERPESSOAL
Modo	•METAFUNÇÃO TEXTUAL

Figura 5 - Variáveis de registro e metafunções da linguagem.

Uma vez que interessa nessa pesquisa os papeis desempenhados pelos participantes nas interações que ocorrem nos textos de Redação Oficial a serem analisados, tomarei como instrumento de análise a Metafunção Interpessoal.

A unidade de análise das Metafunções é a oração. Na Metafunção Interpessoal, a oração é entendida como "troca". Em uma interação, o que os falantes trocam são informações ou bens e serviços (HALLIDAY, 2004), tais trocas consistem em ofertar ou demandar. Nessa metafunção, a oração é estruturada e analisada como um sistema, o sistema de MODO. Tal sistema é o recurso gramatical para se realizar as interações no diálogo. Segundo Bernardino (2012, p. 470),

> o sistema de modo constrói um terreno de trocas e negociações entre papéis e identidades e institui dimensões interpessoais que revelam níveis de poder, solidariedade, intimidade, julgamento e atitudes dos falantes em relação ao dito e em relação a seus pares na interação.

Na análise, o Sistema de MODO fornece informações a cerca do tempo em que ocorre o evento, bem como informações sobre o julgamentoe comprometimento dos falantes,a modalidade.

A Redação Oficial

Eis, pois, o objeto de estudo desta pesquisa. Basicamente, o que diferencia Redação Oficial de outros tipos de redações (empresarial, técnica, escolar etc.) é o fato de o termo "oficial" vincular-se ao Governo, ao Estado. O dicionário Houaiss (2001) descreve o vocábulo oficial: "emanado do governo ou de uma autoridade administrativa reconhecida". Sendo assim, tal Redação porta em si características governamentais. Sua realização se dá na Administração Pública brasileira, a qual deve ser entendida, aqui, em sentido estrito, ou seja, as funções meramente administrativas e os órgãos e entidades do Governo que as desempenham (ALEXANDRINO, 2008).

Conforme prescreve a Constituição Federal de 1988, no Art. 37:

> A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (...).

O Manual de Redação da Presidência da República (2002) – MRPR –reforça que os princípios da impessoalidade e da publicidade devem igualmente nortear a elaboração dos atos e comunicações oficiais. De tal modo interessa como e de que forma a impessoalidade é realizada nos significados interpessoais.

É preciso mencionar que a Redação Oficial não configura um gênero textual, mas que ela é um conjunto de diferentes gêneros textuais, que trazem a característica comum de serem oficiais e elaborados segundo os princípios constitucionais mencionados. Portanto deve-se dizer que existem gêneros textuais de Redação Oficial. Estase divide em dois grupos gerais, atos oficiais e comunicações oficiais. Os atos reúnem em seu escopo textos de natureza normativa e de Estado, como Leis, Decretos, Portarias e Apostilas. Ao passo que as comunicações reúnem textos de natureza administrativa, no sentido estrito, de comunicação institucional, interna e externa, como Memorandos, Ofícios, Pareceres, Relatórios e Notas.

Analisei, pois, gêneros textuais de Ofícios e Avisos. Tais comunicações são de caráter institucional e externo. São institucionais, pois comunicam em nome da instituição que as emitem, são assinadas por agentes públicos, representantes do Governo com função de gestão. E são externas porque a comunicação se dá entre instituições públicas, ou entre essas e o particular. Por fim destaco que o Aviso é um tipo de Ofício, sua única particularidade é ser assinado exclusivamente pelos Ministros de Estados a autoridades de mesma hierarquia.

O Contexto de Cultura e o Contexto de Situação

Como já mencionado, ao contexto de cultura corresponde o Gênero. Na LSF, este é interpretado como o objetivo cultural dos textos (EGGINS, 2004). Em outras palavras, trata-se damaneira como um texto se estrutura para lograr seu objetivo em uma determinada cultura, no caso a cultura da Administração Pública brasileira. Eggins (2004) escreve que para tal objetivo, os Gêneros se estruturam esquematicamente e que cada parte de sua estrutura colabora para a construção dos significados que o texto pretende vincular e assim alcançar sua meta.

O Manual da Presidência da República prescreve a seguinte estrutura esquemática para Ofícios e Avisos:

1. Identificação do expediente;
2. Datação e local;
3. Endereçamento e Vocativo;
4. Assunto;
5. Texto;

6. Fecho;
7. Assinatura;
8. Identificação do Signatário.

Cada componente desta estrutura concorre para a unificação dos sentidos e para o objetivo cultural que se quer alcançar em um Ofício. A estrutura apresentada não é estanque. Devemos ter em mente que o manual apresenta normatizações, ele não considera a realidade do Gênero com sua característica cultural, o qual realiza as opçõesléxico-gramaticais e discursivas dos falantes, no caso dos escritores. O que acontece na prática é a eleição, uma priorização, de alguns componentes da Estrutura Esquemática.

O contexto de cultura é instanciado pelo contexto de situação. Das variáveis que o contexto de situação descreve, elegi como instrumento de análise o registro de Relação. Tal variável registra as relações e os papeis sociais que estão sendo construídos e atribuídos na interação, o que remete a Metafunção Interpessoal, a qual realiza, por meio da léxico-gramática, os significados interpessoais. Na gramática proposta por Halliday(1994), os significados interpessoais são realizados, por meio da léxico-gramática, pelo sistema de MODO.

O Sistema de Modo

A unidade de análise das metafunções é a oração. Assim, na metafunção interpessoal, o Sistema de MODO divide a oração em dois componentes, o Modo e o Resíduo. O Modo possui importância primária e é constituído pelo Sujeito e pelo Finito, este é a essência da oração. O Finito é a parte da oração que traz as informações de tempo, polaridade e modalidade. Em termos simplificados, a polaridade indica se o finito está afirmando ou negando algo, dizendo sim ou não. A modalidade por sua vez, inclui ainda todas as possibilidades que podem ocorrer entre esses dois pólos. Entre um sim e um não, pode haver um “talvez”, revelando os graus de comprometimento do falante. Ela não se restringe ao verbo, pode ser manifesta também em advérbios ou expressões que de alguma forma estão se relacionando diretamente com o Finito. A estes a literatura classifica como Adjuntos Modais.O resíduo, como implícito no próprio nome, possui importância secundária em relação ao Modo. Ele é composto pelo Predicador, Complementos do predicador e Adjuntos de Circunstâncias.

Metodologia

Foram colhidos Ofícios da Câmera dos Deputados, do Senado Federal (estes por meio da publicação em seus respectivos Diários eletrônicos) e dos Ministérios (estes por meio de publicações na internet, considerando que não foram encontradas as publicações desses documentos nos sítios oficiais dos Ministérios, nem no Diário Oficial da União – D.O.U). Alguns Avisos ministeriais tiveram sua publicação nos Diários das Casas Legislativas, quando dirigidos a estas. Os mesmos não foram encontrados nos sítios oficiais de seus respectivos Ministérios e nem publicados do D.O.U.Para essa análise foram selecionados 08 Ofícios do Senado Federal, 10 Ofícios da Câmara dos Deputados, 03 Ofícios dos Ministérios e 02 Avisos ministeriais, contabilizando 3.125 palavras.

Como o objetivo é analisar as relações interpessoais que ocorrem nos gêneros textuais de comunicações oficiais, procedi à análise de acordo com o Sistema de Modo. Feito isso, quantifiquei as ocorrências categoriais de modalidade e tempo, presentes nos verbos, relacionando-as em gráficos, para então realizar considerações acerca dos dados.

Análise dos dados

Na análise conjunta das comunicações oficiais, evidenciou-se uma estrutura esquemática funcional interna ao texto, a qual não é prevista pelo MRPR. Consideravelmente, os textos iniciam com um parágrafo conferindo saudações e cordialidades, por vezes enaltecendo as características pessoais do destinatário. Feita essa introdução, prossegue-se ao assunto do Ofício. Com frequência, o último parágrafo (ou período) do textoreforça o apreço e cordialidade apresentado no primeiro parágrafo, para então encerrar a comunicação.

Para fins de comparação e exemplificação, apresento dois Ofícios produzidos no presente ano de 2013[1], um da Câmara dos Deputados e outro do Senado Federal, publicados nos respectivos diários eletrônicos das casas legislativas. A estrutura esquemática mencionada encontra-se em negrito:

[1] Ambos os Ofícios foram transcritos conforme publicados em seus respectivos diários eletrônicos.

Procedência: Câmara dos Deputados

Ofício nº 82/2013/GAB/ZD
Brasília, 10 de abril de 2013.
A Sua Excelência o Senhor Henrique Eduardo Alves
Presidente da Câmara dos Deputados

Assunto: Inclusão de Deputado Federal na Frente Parlamentar.

Excelentíssimo Senhor Presidente,

Ao cumprimentá-lo solicito a Vossa Excelência a inclusão do Deputado Federal João Dado (PDT – SP) na Frente Parlamentar Mista José de Alencar para o Desenvolvimento da Indústria Têxtil e da Confecção do Brasil da qual sou Coordenador, conforme ficha de Adesão anexa.

Assim, considerando a importância do pleito, estou convicto das medidas que serão adotadas, pelo que **antecipo agradecimentos**.

Atenciosamente, – Deputado Federal Zeca Dirceu, (PT – PR).

Procedência: Senado Federal

OF. Nº. 054/12 –BLUFOR
Brasília, 5 de março de 2013.

Senhor Presidente,

Com meus cordiais cumprimentos e nos termos regimentais, dirijo-me a Vossa Excelência para indicar, pelo Bloco Parlamentar União e Força, o Senador João Vicente Claudino, como membro Titular, para integrar Comissão Mista Permanente Sobre Mudanças Climáticas – CMMC – do Congresso Nacional.

Informo a Vossa Excelência que indicarei posteriormente os nomes dos Senadores que ocuparão as vagas restantes de titular e suplente que são destinadas ao Bloco Parlamentar União e Força nesta Comissão. **Aproveito a oportunidade para renovar a Vossa Excelência protesto de estima e consideração**.

Atenciosamente, – Senador Gim, Líder do Bloco Parlamentar União e Força PTB/PR/PSC/PPL.

Em ambos os textos, podemos constatar que a primeira coisa que o gestor público, no caso agentes políticos, busca estabelecer com o seu interlocutor é uma relação de cordialidade. Estabelecida essa relação, então o gestor realiza a "troca", uma demanda ou uma oferta, de informações ou bens e serviços.

Considerando que o objeto de análise desta pesquisa são textos escritos, é preciso ter em conta que, diferentemente dos textos falados, o escritor não possui o *feedback*, o retorno imediato do impacto de sua ação sobre o seu interlocutor. Talvez por isso a necessidade de reforçar a relação de cordialidade no último parágrafo. Por vezes o gestor o faz de forma a comprometer a ação do seu interlocutor: "estou convicto das medidas que serão adotadas, pelo que antecipo agradecimentos".

Essa constatação nos é dada ao analisar o contexto de cultura, no caso, por meio da Estrutura Esquemática do Gênero. Porém é necessário considerar também o contexto

mais imediato ao texto, o Contexto de Situação. O registro de Relação permite analisar a modalização que o gestor realizar nas comunicações oficiais e como ela se relaciona com os tempos verbais. A modalidade revela o grau de comprometimento de quem escreve, seus julgamentos e opiniões. Halliday (1994) apresenta quatro tipos de modalidades: Probabilidade, Habitualidade, Obrigação e Inclinação. Probabilidade e Habitualidade agrupam-se no que a literatura nomeia Modalidade Epistêmica, por isso relacionam-se às trocas de informações; ao passo que Obrigação e Inclinação são nomeadas Modalidade Deôntica, estando, pois, relacionadas às trocas de bens e serviços. Cada uma delas pode ainda ser graduada, em alta, média ou baixa, na medida em que se aproxima dos pólos da Polaridade.

		Probabilidade	Habitualidade	Obrigação	Inclinação
		Polaridade Positiva		Polaridade Positiva	
Gradação	Alta	Certeza	Sempre	Necessário	Determinado
	Média	Provável	Frequente	Aceitável	Desejoso
	Baixa	Possível	Às vezes	Permitido	Inclinado
		Polaridade Negativa		Polaridade Negativa	

Figura 6 - Quadro dos tipos de modalidades e suas gradações.

A título de análise do Sistema de Modo, apresento dois trechos do OF Nº 54/12 – BLUFOR que representam o mais corrente nos textos analisados.

Com meus cordiais cumprimentos	**e nos termos regimentais,**	**(eu)**	**dirijo-me**	**a Vossa Excelência**
Finito Adj. Modal de Comentário.	Finito Adj. Modal de Comentário.	Sujeito	Finito a) Tempo: Presente do Indicativo – voz reflexiva; b) Polaridade: Positiva; c) Modalidade: Inclinação, determinado.	Complemento
Modo				Resíduo

para	**indicar**	**pelo Bloco Parlamentar União e Forção,**	**o Senador João Vicente Claudino, como membro titular.**
Conector	Predicador	Adjunto de Circunstância	Complemento
	Resíduo		

Pode-se constatar que, primeiramente, o gestor demonstra quais os sentimentos que o tomam ao dar início à relação que visa estabelecer com seu interlocutor. Para a palavra 'cumprimento', o dicionário Houaiss (2001) fornece a seguinte acepção: "gesto ou palavra (oral ou escrita) que denota delicadeza, cortesia, atenção para com outrem ou ainda agradecimento". O gestor acrescenta ainda o adjetivo 'cordiais', aproximando seu interlocutor aos afetos de'coração'. Cria-se uma atmosfera de cordialidades e afabilidades. Como apresentado no quadro, a primeira expressão, "Com meus cordiais cumprimentos", é um Adjunto Modal de Comentário, relaciona-se diretamente com o Finito, portanto o compõe na oração. Em seguida, tem-se outra expressão bastante recorrente nesses textos, "nos termos regimentais", a qual confere a ideia de persuasão e legalidade, pois o proceder do gestor apresenta-se comosustentado, em conformidade, com o regimento interno da Casa Legislativa, tendo sua relação direta com o verbo da oração, portanto, nesse caso, também faz parte do Finito.

O sujeito encontra-se elíptico devido à desinência do verbo "dirigir", o qual compõe o Finito, trazendo a ideia de tempo e de modalidade. Quanto à modalidade presente nesse verbo, percebe-se que está relacionada a uma oferta de bem e serviço:um determinado senador é indicado para prestar serviço em uma comissão. Além disso, há uma inclinação e uma determinação por parte do gestor que indica, pois este declara estar sustentado regimentalmente em sua atuação administrativa e cordialmente em sua relação interpessoal com o seu interlocutor. Por último, tem-se o resíduo que nesse caso possui em si, uma oração reduzida de infinitivo, sendo o complemento do verbo dirigir.

Note-se ainda que, o objetivo principal do Oficio é indicar o nome de um senador para ser membro titular de uma comissão. Porém, o verbo "indicar" está posto como Resíduo da oração, tendo em vista que o senador que escreve o Ofício prioriza o verbo "dirigir-me", pois este se encontra no Modo da oração. Trata-se de um exemplo de que a léxico-gramática manifesta as opções dos falantes.

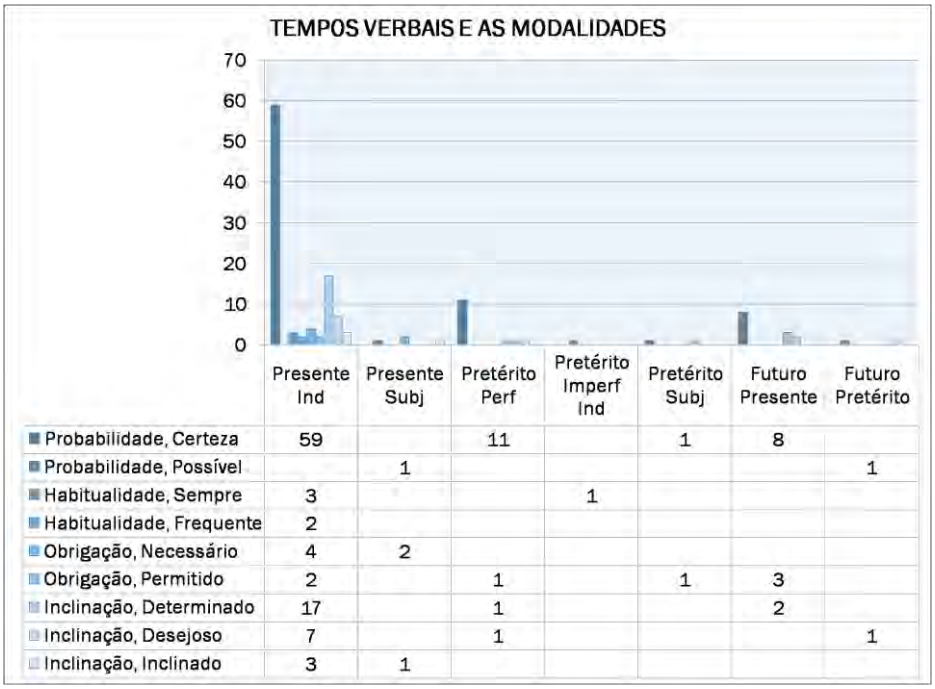
Na perspectiva do princípio constitucional da impessoalidade, o mesmo trecho poderia ser escrito da seguinte forma: *Indico, pelo Bloco Parlamentar União e Força, o Senador João Vicente Claudino como membro titular*. Aqui o verbo indicar é Finito e está no Modo da oração. Todavia, o gestor preferiu priorizar e estabelecer aspectos de pessoalidade, construindo dessa forma sua relação interpessoal com o Presidente da Casa Legislativa.

Por fim, segue o segundo trecho em análise. Como observado, a seguinteoração encerra o Ofício. Tal estrutura esquemática, funcionalmente, é recorrente nas comunicações oficiais analisadas.

<table>
<tr><th>[eu]</th><th>Aproveito</th><th>a oportunidade</th><th>para</th><th>renovar</th><th>a Vossa Excelência protesto de estima e consideração.</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Sujeito</td><td>Finito:
a) Tempo: Presente do Indicativo – voz ativa;
b) Polaridade: Positiva;
c) Modalidade:Modulação, Inclinação, Determinado.</td><td>Complemento</td><td rowspan="2">Conectivo</td><td rowspan="2">Predicador</td><td rowspan="2">Complemento</td></tr>
<tr><td colspan="2">Modo</td><td>Resíduo</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td colspan="2">Resíduo</td></tr>
</table>

Mais uma vez recorro ao dicionário Houaiss para colher a acepção da palavra ‘aproveitar’: tornar (algo) proveitoso, útil, eficaz. Como na oração anterior analisada, aqui também o sujeito encontra-se em elipse e o Finito fornece a ideia de tempo e modalidade. A modalidade nesse trecho está relacionada à inclinação, à volição do senador que escreve o Ofício. Ele está determinado, sua ação é um bem a ser prestado de forma personalística, ou seja, renovar à Sua Excelência, o Presidente do Senado, protestos de estima e consideração.

Assim, pelo Sistema de Modo, procedi à análise dos gêneros textuais de Ofícios e Avisos para este artigo. Feita as análises, quantifiquei a modalidade presente nos 133 verbos ocorridos nos textos, bem como categorizei a ocorrência dos tempos verbais, os quais apresento nos gráficos abaixo:



	Presente Ind	Presente Subj	Pretérito Perf	Pretérito Imperf Ind	Pretérito Subj	Futuro Presente	Futuro Pretérito
Probabilidade, Certeza	59		11		1	8	
Probabilidade, Possível		1					1
Habitualidade, Sempre	3			1			
Habitualidade, Frequente	2						
Obrigação, Necessário	4	2					
Obrigação, Permitido	2		1		1	3	
Inclinação, Determinado	17		1			2	
Inclinação, Desejoso	7		1				1
Inclinação, Inclinado	3	1					

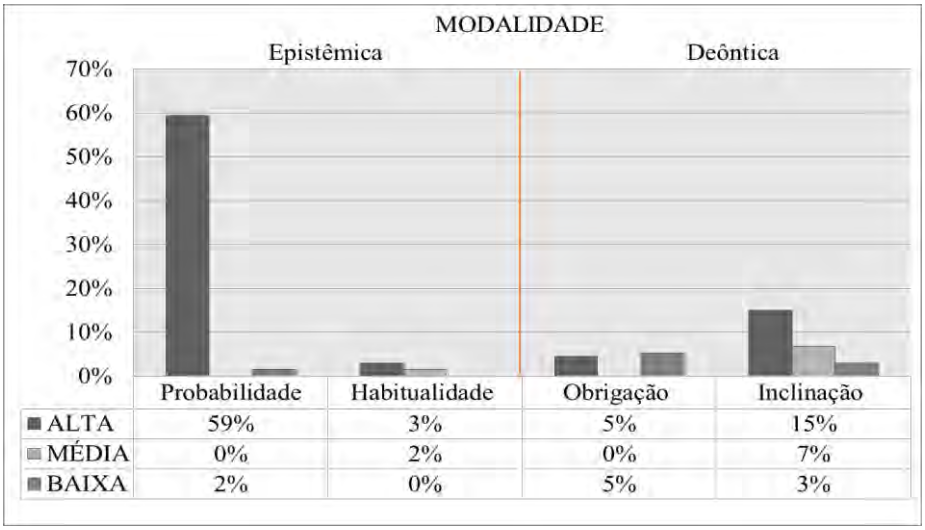
Figura 7 - Gráfico quantitativo dos tempos verbais e das modalidades ocorridas nos textos analisados.

Como se pode observar no gráfico da Figura 4, o tempo verbal do Presente do Indicativo concentra em si quase que todas as modalidades ocorridas nos gêneros de Ofício e Aviso analisados, com destaque para a modalidade de Probabilidade – Certezas. A considerável ocorrência desse tempo verbal vai ao encontro dos estudos de Koch a cerca dos tempos verbais no discurso. Realizando uma adequação da propostaH. Weinrich, a cerca dos tempos verbais, para o português, Koch (2011) escreve que o tempo do Presente do Indicativo pertence ao mundo comentado, em oposição ao mundo narrado. O mundo comentado apresenta um traço de tensão, uma vez que, nele, o discurso compromete o falante. Quanto ao ouvinte, esse mundo o adverte e o impele a uma reação, exige-lhe uma resposta, pois o afeta diretamente. Koch conclui que a forma verbal presente nada tem a ver com o Tempo, mas constitui o tempo principal do mundo comentado, manifestando uma atitude de engajamento e comprometimento. Não à toa, a modalidade mais realizada é a de Probabilidade – Certeza. Nos textos analisados, essa modalidade esta relacionada ao sujeito-escritor. É ele quem dá a certeza de suas ações e de seu comprometimento pessoal na interação estabelecida.

Tal entendimento a cerca do tempo Presente permite compreender sua ocorrência, objetivando estabelecer pessoalidade nas interações interpessoais nos Ofícios e Avisos. O agente público que escreve, seja um senador, deputado, ministro ou outro gestor

público, compromete-se com seu interlocutor de forma personalística, cria laços de companheirismo e cordialidades, de forma a exigir uma contrapartida de seu leitor. Essa contrapartida não é livre ao interlocutor. Ora, por questões sociais e políticas, a cordialidade exige em resposta cordialidade. Tais gêneros textuais são produzidos e consumidos em um contexto político, que implica parcerias e acordos. Tanto escritor e leitor são os participantes desse meio. Uma negativa ao que se espera em tal relação interpessoal poderá gerar desacordos, enfrentamentos e combates políticos. Isso em uma cultura administrativa que não tem a impessoalidade como princípio de seu agir e fazer.

Na figura 5, apresento um gráfico do percentual das ocorrências das modalidades presentes nos textos analisados.



	Probabilidade	Habitualidade	Obrigação	Inclinação
ALTA	59%	3%	5%	15%
MÉDIA	0%	2%	0%	7%
BAIXA	2%	0%	5%	3%

Figura 8 - Gráfico percentual das Modalidades: gradação e porcentagem.

Fiz considerações a cerca da modalidade de Probabilidade alta (Certeza). Agora quero chamar a atenção o segundo tipo de modalidade que ocorreu no texto, a de Inclinação alta (Determinado), essa correspondeu a 15%. Seu contexto de ocorrência também contribui para aspectos de pessoalidade nos textos, uma vez que se relaciona a volição e as intenções de quem escreve em estabelecer tal caráter na relação interpessoal. Porque se age de forma cordial, ou se reconhece a honra de se dirigir ao seu interlocutor, pode-se então agir de forma determinada para solicitar ou indicar um bem e serviço. Bem como serve para demonstrar o empenho e as características pessoais do gestor público que tendem a influenciar o papel que o seu interlocutor deve desempenhar na interação.

Outra ocorrência que aponta para mais uma característica da Administração Pública é a modalidade de Obrigação baixa (Permitido). Esta se dá no contexto das obrigações

legais do destinatário da correspondência oficial. O gestor público, ao tratar dos deveres de seu interlocutor, modaliza de forma amena, não se apresenta um tom incisivo e determinativo, mas faz menções aquilo que a Lei "permite" e espera daqueles que estão sujeitados a ela. Os verbos encontram-se na 3ª pessoa, mencionando que a lei permite tal procedimento. Nessa situação, o gestor não se dirige diretamente ao seu interlocutor. Quanto à Obrigação alta (Necessário), seu contexto de ocorrência, mais uma vez se relaciona ao fazer pessoal de quem escreve. O gestor se obriga a uma ação ou faz menções às determinações legislativas.

Considerações Finais

O que se pôde constatar nessa análise é que o papel desempenhado pelo remetente, o gestor público, tenciona o seu leitor, também gestor público, a atender os "comandos" e "ofertas", não apenas pela força argumentativa ou a necessidade dos serviços públicos, mas também,e por vezes com maior destaque, pelo alto grau de cordialidade e lisonjas, que se anunciam desde o endereçamento, com o uso dos Pronomes de Tratamento e de Vocativos, até a modalidade presente nos verbos que ocorrem nessas comunicações oficiais.

A seleção da léxico-gramática e as opções discursivo-semânticas, por parte do produtor das comunicações oficiais, revelam como a pessoalidade e a informalidade são construídas nesses textos, esboçando traços culturais da administração pública brasileira, os quais se contrapõem ao princípioconstitucionalda impessoalidade. Tais comportamentos podem afetar negativamente os serviços públicos, uma vez que toda prestação desses serviços por parte da Administração Pública passa, necessariamente e em diferentes graus, pelos gêneros textuais de Redação Oficial, pois é no registro escrito que eles têm seu amparo legal e de efetivação. A não observação ao princípio da impessoalidade revela uma ideologia administrativa que confunde a coisa e o fazer público com o privado.

Por fim o estudo desses gêneros textuais tem muito a contribuir, na medida em que lançam luzes sobre as atividades da Administração Pública, as quais tanto interessam a população, oferendo a esta meios de conhecer, monitorar e comedir as ações daquela.

Referência

ALEXANDRINO, Marcelo. *Direito administrativo descomplicado.* 16. ed. São Paulo: Método, 2008.

BERNARDINO, C.G. Artigo acadêmico: a construção de significados interpessoais. RBLA, Belo Horizonte, v.12, n.3, p. 463-492, 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Diário da Câmara dos Deputados.* Brasília, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001. CD-ROM.

EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistic*. London; New York: Continuum, 1994.

FUZER, Cristiane; CABRAL, S.R. Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-funcional em língua portuguesa.* Santa Maria: UFSM, 2010.

HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN , C. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

_____. *Interview with M.A.K. Halliday, Cardiff, July, 1998.* Entrevistado por Geoff Thompson e Heloisa Collins. D.E.L.T.A. São Paulo, v.1, n.17, p. 131-153, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARTIN, J . R. *Language, Register and Genre*. In E Christie (ed).Children Writing: A Reader.Geelong: Vic. Deakin University, 1984.P. 21-9.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Manual de redação da Presidência da República*. 2.ed. Brasília, 2002.

SENADO FEDERAL. *Diário do Senado Federal*. Brasília, 2013

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar.* London: Arnold, 1996.

O GÊNERO BOLETIM DE OCORRÊNCIA EMITIDO PELA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS: MARCAS RETÓRICAS E LINGUÍSTICAS

THE GENRE POLICE REPORT ISSUED BY THE MILITARY POLICE OF MINAS GERAIS: RHETORICAL AND LINGUISTIC MARKERS

Denise dos Santos Gonçalves (CEFET/MG)

RESUMO: O Boletim de Ocorrência (BO) é o gênero textual em que o policial militar registra os acontecimentos que geraram a intervenção policial, além das informações que colheu e dos fatos dos quais ele mesmo participou. Trata-se de um gênero altamente padronizado e que pode ser enquadrado dentre aqueles que Bakhtin (2003) descreveu como pouco sujeitos à interferência do estilo individual de quem os produz. O BO emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) é um exemplo de gênero textual que sofreu alterações em virtude da adoção do suporte informatizado. Isso implica a necessidade de que os produtores assimilem as novas peculiaridades do gênero, próprio do exercício de suas atividades profissionais. Para tanto, o gênero deve ser objeto de estudo em pesquisas desenvolvidas à luz de formulações teóricas que contribuam para evidenciar as características do atual BO. Neste artigo, apresentam-se dados parciais coletados e analisados em uma pesquisa de mestrado que se dedicou a levantar marcas retóricas e linguísticas do BO emitido pela PMMG. No desenvolvimento das análises, é abraçado o arcabouço teórico referente à estrutura da narrativa (LABOV E WALETZKY, 1967) e ao folhado textual (BRONCKART, 2003), considerando-se, ainda, as condições em que se dá a produção do gênero, estas com base em BRONCKART (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Boletim de Ocorrência, estrutura da narrativa, folhado textual.

THE GENRE POLICE REPORT ISSUED BY THE MILITARY POLICE OF MINAS GERAIS: RHETORICAL AND LINGUISTIC MARKERS

ABSTRACT: The Police Report is a textual genre in which the military police officer records the facts that generated police intervention, besides information that he collected and events in which he participated. It is a highly standardized genre and can be framed among the ones Bakhtin (2003) described as subjected to interference of the individual style of who produces it. The Police Report issued by the Military Police of Minas Gerais (PMMG) is an example of textual genre that has been altered by virtue of the adoption of computerized support. This implies the need for the text producers to assimilate the new peculiarities of the genre, proper to the practice of their professional activities. To this effect, the genre must be object of study in researches developed in light of the theoretical formulations that contribute to highlight the characteristics of the current Police Report. This article presents partial data collected and analyzed in a master's degree program research dedicated to bring up rhetorical and linguistic markers of the Police Report issued by PMMG. In the analysis development it is enfolded the theoretical framework referring to narrative structure (LABOVE and WALETZKY, 1967) and to textual layering (BRONCKART, 2003), considering, yet, the conditions in which the genre is produced, these based on BRONCKART (2003).

KEY-WORDS: Police Report, narrative structure, textual layering

1. INTRODUÇÃO

O Boletim de Ocorrência (BO) é o gênero textual, próprio das instituições policiais, cujo objetivo é registrar acontecimentos que exigiram a intervenção policial. No BO, o policial que esteve presente no local da ocorrência, ou, ainda, em contato com a(s) pessoa(s) envolvida(s), narra os fatos sobre os quais tomou conhecimento, as consequências do acontecido e as providências que adotou.

No estado de Minas Gerais, emprega-se o suporte informatizado para produção e encaminhamento do BO[1]. Assim, o gênero é produzido em um sistema conectado à *internet*, destinado a uma série de registros relacionados à segurança pública. A implementação do suporte informatizado implicou renovação da estrutura do documento que, atualmente, concentra grande parte das informações em campos descritivos, denominados campos parametrizados ou tabelas. Tais campos recepcionam palavras-chave para as pesquisas estatísticas que subsidiam as análises criminais. Assim, sob um ponto de vista pragmático, a importância dos campos parametrizados reside no fato de se consistirem em potenciais fornecedores de informações sobre os serviços prestados pela PMMG.

A estrutura do BO contempla, ainda, um espaço, denominado *histórico*, em que o policial relator[2] insere texto livre de codificações com o objetivo estabelecer relação entre as informações categorizadas nas tabelas e a sequência de acontecimentos que configuraram a ocorrência. Convencionou-se, para a produção do BO, que o *histórico* deve ser um texto conciso e que, para alcançar essa qualidade, não deve repetir as informações inseridas nas tabelas.

[1] A sigla BO, empregada neste artigo, refere-se exclusivamente ao Boletim de Ocorrência emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

[2] A PMMG utiliza o termo *relator* para denominar o policial militar responsável pela redação e pelo registro do Boletim de Ocorrência.

Com o objetivo de identificar características do atual BO, uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no CEFET/MG dedica-se a analisar o gênero textual, utilizando, para tanto, o modelo de análise de textos propostos por Bronckart (2003). Pretende-se com a pesquisa, inventariar características do gênero com vistas à aplicação nas atividades pedagógicas destinadas ao ensino e aprendizagem de produção de textos nos cursos de formação de policiais militares que lidam com o gênero em sua rotina profissional.

No presente artigo, apresenta-se um recorte da pesquisa, restrito à exposição e discussão de aspectos identificados em um dos exemplares analisados. Trata-se de resultados preliminares que, associados às características genéricas verificadas no *corpus* consolidado para a pesquisa, permitirão relacionar marcas retóricas e linguísticas do gênero.

2. ARCABOUÇO TEÓRICO

Para Bakhtin (2003), a comunicação humana se dá por meio de enunciados relativamente estáveis, que são os *gêneros do discurso*. Esses gêneros refletem suas condições específicas e finalidades pelo seu conteúdo, pelo estilo verbal e por sua construção composicional.

De acordo com Bakhtin (2003), o estilo individual do falante pode se refletir no enunciado, embora esse reflexo não seja plenamente possível em quaisquer gêneros. Ao contrário do que ocorre com os textos literários, por exemplo, em que o estilo próprio de quem fala é marcante, os documentos oficiais, as ordens militares e outros gêneros requerem forma padronizada. São os casos menos propícios à projeção do estilo da individualidade, já que requerem maior padronização de estilo.

A partir da perspectiva de Bakhtin, evidencia-se que o gênero BO se enquadra naqueles enunciados em que a forma padronizada é uma marca de estilo, não individual do falante, mas determinada pelo próprio documento e pela comunidade discursiva que o institui.

Se é por meio dos gêneros que a comunicação humana se concretiza nas diversas situações discursivas, dominar essas formas é quesito essencial para que o homem se insira nas variadas práticas sociais (Bakhtin, 2003). É por esse motivo que os sujeitos que necessitam utilizar-se de um gênero específico compartilham a necessidade de conhecer

as peculiaridades do enunciado, a fim de empregá-lo melhor e participar de forma mais efetiva das situações concretas de comunicação.

Para Bronckart (2003), os textos são dotados de características comuns relacionadas à sua interdependência com o contexto em que são produzidos, a um modo determinado de organização do seu conteúdo referencial, ao fato de serem compostos por frases articuladas umas às outras, de acordo com regras mais ou menos estritas, à apresentação de mecanismos de textualidade e enunciativos que lhe assegurem coerência interna.

Bronckart (2003) propõe um procedimento para coleta e análise de *corpus* de textos empíricos visando à análise das suas características individuais. Considerando que, em decorrência da variação da competência dos produtores, é possível encontrar textos de níveis muito diferentes de qualidade, no que se refere à organização e à clareza, por exemplo, o autor propõe que se selecionem textos empíricos "cuja qualidade for reconhecida por uma determinada comunidade linguística" (BRONCKART, 2003, p. 78). Na pesquisa cujo recorte se apresenta neste artigo, acatou-se a proposta de Bronckart e, nesse sentido, optou-se por selecionar *corpus* de pesquisa validado pela comunidade discursiva PMMG que, por meio de um informante referência, forneceu os exemplares analisados.

Com relação aos procedimentos de análise dos textos, Bronckart (2003) propõe que se observem o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos. O contexto de produção se refere ao conjunto de parâmetros que podem interferir na forma como o texto é organizado: fatores relacionados ao mundo físico (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor) e fatores relacionados ao mundo social e subjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivos da interação).

Bronckart (2003) institui o conceito de *folhado textual*, que representa os três níveis superpostos e parcialmente interativos que constituem o texto: sua infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A distinção dos níveis de análise propostos pelo autor objetiva a esclarecer a trama da organização textual e se baseia na lógica de caráter hierárquico, ainda que parcial, da organização dos textos.

A infraestrutura geral é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pela modalidade de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que eventualmente aparecem nele. O plano geral "refere-se à

organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo" (BRONCKART, 2003, p. 120).

Partindo do princípio de que a linguagem baseia-se na criação de mundos, Bronkcart (2003; 2008) diferencia mundos ordinários, representados pelos agentes humanos, e mundos discursivos, criados pela linguagem. O mundo discursivo é construído em dois subconjuntos de operações psicolinguageiras colocadas em posições opostas: a) aquelas cujas coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado se distanciam da situação do actante: que se enquadram na ordem do *narrar*; b) aquelas cujas coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado se aproximam da situação do actante: que se enquadram na ordem do *expor*.

De maneira complementar, as instâncias de agenciação semiotizadas no texto podem ou não referir-se aos actantes: no primeiro caso, estabelecem uma situação de *implicação*; no segundo, de *autonomia*. Assim, as operações da ordem do *narrar* e do *expor* se entrecruzam com as situações de *autonomia* ou *implicação*. A situação de implicação, ao contrário da autonomia, determina a necessidade de acesso aos elementos do contexto para interpretar o texto. A combinação entre *narrar* e *expor* X *implicação* e *autonomia* resulta nos quatro mundos discursivos: *expor implicado, expor autônomo, narrar implicado e expor autônomo.*

Os discursos da ordem do *expor* são o *discurso interativo* e o *discurso teórico*, ambos caracterizados pela conjunção com elementos do mundo ordinário. Enquanto o primeiro mantém relação de implicação com o ato de produção, o mesmo não acontece com o segundo. Na ordem do *narrar* estão o *relato interativo* e a *narração*, que se caracterizam pela disjunção com as coordenadas do mundo ordinário. O *relato interativo* mantém relação com o ato de produção, ao contrário da *narração*.

As s*equências* são, segundo Bronckart (2008), tomadas como os modos de planificação propriamente linguísticos e se organizam em orações ou cláusulas, podendo ser descritas por meio de teorias sintáticas. Bronckart (2003; 2006; 2008) abraça a teorização desenvolvida por Adam (1992) por considerar que ela está solidificada e não sujeita a contestações. Assim, assume os cinco tipos básicos: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*. Neste artigo, apresentam-se as sequências narrativa e descritiva, que correspondem às observadas no BO analisado.

Para abordar a *sequência narrativa*, Bronckart (2003) retoma a teoria desenvolvida por Labov e Waletzky e, dessa forma, esclarece que o protótipo dessa

sequência é constituído de cinco fases, que aqueles autores denominam *elementos*: *orientação, complicação, avaliação, resolução* e *coda*[3]. Labov e Waletzky (1967) consideram que a narrativa é uma técnica verbal para recapitular experiências, construindo unidades menores de narrativa cuja ordem de exposição coincide com a sequência temporal dos acontecimentos.

A *orientação*, característica da maior parte das narrativas, está relacionada à função referencial e serve para guiar o leitor em relação ao tempo, espaço e comportamento das pessoas envolvidas. A *complicação* é representada por uma série de eventos que modificam o estado inicial dos fatos.

A *avaliação* merece um maior detalhamento, já que, conforme Labov e Waletzky (1967), uma mera sequência de complicação e resultado, sem uma quebra entre esses dois elementos, não indica ao leitor a importância desses eventos. A *avaliação* revela a atitude do narrador perante os fatos narrados e enfatiza a importância de algumas narrativas. A *avaliação*, em alguns casos, pode estar fundida na mesma sequência verbal da *solução*.

A *solução* é o resultado. Coincide com a *avaliação* quando esta é o último elemento da narrativa. A *coda* é um elemento adicional de algumas narrativas, representada pelo retorno da perspectiva verbal para o momento presente. A *coda* é separada da solução por uma articulação temporal.

Quanto à *sequência descritiva*, Bronckart (2003) destaca sua autonomia em relação aos segmentos discursivos nos quais está inserida. Ela é composta de várias fases, não necessariamente em uma ordem linear, mas hierárquica ou vertical. Suas três fases prototípicas são a ancoragem, a aspectualização e o relacionamento.

Os mecanismos de textualização são relacionados à linearidade do texto e às suas grandes articulações hierárquicas, lógicas e temporais. Em sua abordagem primeira sobre a arquitetura textual, Bronckart (2003) aborda três mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

[3] Em sua abordagem sobre a teoria de Labov e Waletzky, Bronckart (2003) menciona cinco fases básicas da narrativa: *orientação (ou situação inicial); complicação, ações, resolução* e *situação final*, além de outras duas que seriam menos frequentes por dependerem do posicionamento do narrador: *avaliação* e *moral*. Diante de aparente divergência entre as fases ou elementos da narrativa, optou-se, na pesquisa, por balizar as análises pela leitura de Labov e Waletzky (1967), conforme referências listadas ao final do trabalho.

Os mecanismos de conexão funcionam como organizadores textuais. São exemplos de mecanismos de coesão as conjunções, os advérbios ou locuções adverbiais, os grupos preposicionais, os grupos nominais e as sequências de frases. Os mecanismos de coesão nominal têm tanto a função de introduzir temas e personagens ao texto, como a de assegurar sua retomada ou sua substituição ao longo do texto.

A função dos mecanismos de coesão verbal, realizados essencialmente pelos tempos verbais, é assegurar a organização temporal e hierárquica dos estados, acontecimentos ou ações verbalizados nos textos. Em uma abordagem mais recente da arquitetura textual, Bronckart (2013) não inclui os mecanismos de coesão verbal entre aqueles responsáveis pela textualização, restringindo esse nível aos mecanismos de conexão e à coesão nominal. Sobre esse aspecto, Bulea (2010) esclarece que, em uma visão atual sobre a arquitetura textual, entende-se que a estruturação temporal dos processos evocados no texto se relaciona com a própria construção dos tipos de discurso. Por esse motivo, a coesão verbal é atualmente tratada juntamente com os tipos de discurso.

Os mecanismos enunciativos são os que mais concorrem para a função interativa do texto, já que contribuem para esclarecer os posicionamentos enunciativos (quais instâncias assumem o que é enunciado, quais vozes se expressam) e traduzem avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

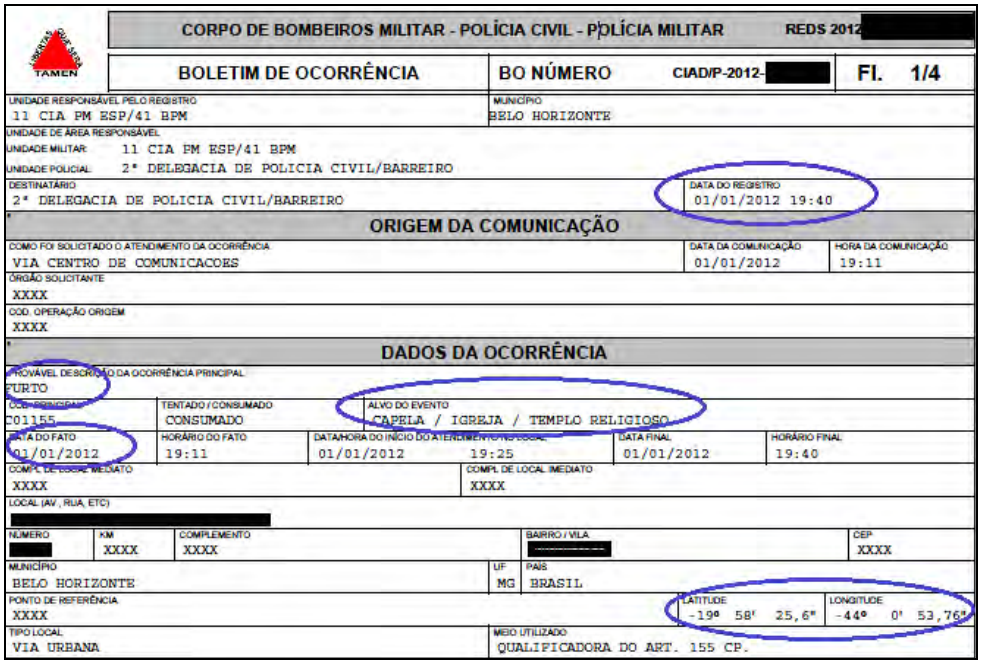
São mecanismos enunciativos o posicionamento enunciativo e as vozes (que, a princípio, são do autor do texto, mas, em muitos casos, podem ser de outros enunciadores). Também são mecanismos enunciativos, as modalizações, que são realizadas pelos chamados modalizadores: tempos do verbo no futuro do pretérito, auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida etc.) e certas frases impessoais (é evidente que..., é possível que...).

A análise do BO, apresentada na próxima seção, objetiva identificar elementos que permitam apontar o contexto em que se dá a produção do BO, assim como aqueles que constituem o seu folhado textual.

3. ANÁLISES E RESULTADOS

Tratando-se o BO de um gênero de circulação restrita, assim entendido o fato de não estar presente no cotidiano da maioria das pessoas, a descrição do exemplar analisado neste artigo conterá ilustrações demonstrativas de algumas partes do texto. Objetiva-se, com essa estratégia, representar, ainda que parcialmente, a estrutura do gênero em análise.

Para favorecer a percepção sobre as informações que permitem levantar o mundo social em que se dá a produção do BO, a FIG. 1, denominada neste artigo de *Dados Gerais*[4], apresenta uma ilustração das primeiras partes do texto: a parte geral, que contém informações sobre as unidades policiais envolvidas, sobre a origem da comunicação – forma como a polícia foi acionada – e sobre os dados gerais da ocorrência. As partes rasuradas na figura indicam informações propositadamente omitidas com o objetivo de resguardar informações diretas sobre pessoas envolvidas.



CORPO DE BOMBEIROS MILITAR - POLÍCIA CIVIL - POLÍCIA MILITAR — REDS 2012[redacted]

TAMEN

BOLETIM DE OCORRÊNCIA | BO NÚMERO CIAD/P-2012-[redacted] | Fl. 1/4

UNIDADE RESPONSÁVEL PELO REGISTRO: 11 CIA PM ESP/41 BPM
MUNICÍPIO: BELO HORIZONTE
UNIDADE DE ÁREA RESPONSÁVEL
UNIDADE MILITAR: 11 CIA PM ESP/41 BPM
UNIDADE POLICIAL: 2ª DELEGACIA DE POLICIA CIVIL/BARREIRO
DESTINATÁRIO: 2ª DELEGACIA DE POLICIA CIVIL/BARREIRO
DATA DO REGISTRO: 01/01/2012 19:40

ORIGEM DA COMUNICAÇÃO

COMO FOI SOLICITADO O ATENDIMENTO DA OCORRÊNCIA: VIA CENTRO DE COMUNICACOES
DATA DA COMUNICAÇÃO: 01/01/2012
HORA DA COMUNICAÇÃO: 19:11
ÓRGÃO SOLICITANTE: XXXX
COD. OPERAÇÃO ORIGEM: XXXX

DADOS DA OCORRÊNCIA

PROVÁVEL DESCRIÇÃO DA OCORRÊNCIA PRINCIPAL: FURTO
COD. PRINCIPAL: C01155
TENTADO / CONSUMADO: CONSUMADO
ALVO DO EVENTO: CAPELA / IGREJA / TEMPLO RELIGIOSO
DATA DO FATO: 01/01/2012
HORÁRIO DO FATO: 19:11
DATA/HORA DO INÍCIO DO ATENDIMENTO NO LOCAL: 01/01/2012 19:25
DATA FINAL: 01/01/2012
HORÁRIO FINAL: 19:40
COMPL. DE LOCAL IMEDIATO: XXXX
COMPL. DE LOCAL IMEDIATO: XXXX
LOCAL (AV., RUA, ETC): [redacted]
NÚMERO: [redacted] | KM: XXXX | COMPLEMENTO: XXXX
BAIRRO / VILA: [redacted]
CEP: XXXX
MUNICÍPIO: BELO HORIZONTE
UF: MG
PAÍS: BRASIL
PONTO DE REFERÊNCIA: XXXX
LATITUDE: -19º 58' 25,6"
LONGITUDE: -44º 0' 53,76"
TIPO LOCAL: VIA URBANA
MEIO UTILIZADO: QUALIFICADORA DO ART. 155 CP.

FIGURA 1 – Recorte do BO: Dados Gerais

Em relação ao mundo físico, o BO analisado foi produzido a partir de uma ocorrência classificada como furto, no dia 1º de janeiro de 2012. Pode-se observar que a produção se deu às 19h40min, anotada no campo *data do registro*. A data e o horário do registro correspondem ao exato horário em que o policial relator iniciou as operações no

[4] Os termos que denominam as partes do BO neste artigo são empregados, prioritariamente, de acordo com as convenções adotadas pela PMMG. O recorte da FIG. 1 apresenta um agrupamento de três partes e, portanto, não possui denominação convencionada.

sistema para registrar a ocorrência. Corresponde, precisamente, ao momento do início da produção textual.

Encerrado o processo de produção textual, o policial relator encerra o registro e cria, automaticamente, um recibo que será assinado por um funcionário do órgão ao qual a ocorrência é endereçada. A geração do recibo coincide com o encerramento da produção textual, representando que o texto está concluído e pronto para ser processado pelo destinatário. No caso do BO em análise, isso se deu às 19h51min.

O BO não fornece registro explícito do local exato de sua produção. Ainda assim, é possível fazer inferências sobre esse elemento do contexto. O conhecimento sobre as circunstâncias práticas em que se dá a produção textual converge para algumas possibilidades que incluem a delegacia policial, o órgão da PMMG ao qual pertence o relator, pontos de apoio operacional e mesmo ambientes particulares nos quais o policial relator possa acessar o sistema informatizado. Em quaisquer dessas hipóteses, não se pode desconsiderar o ambiente virtual, o sistema, que se constitui no local convencionado para a produção do BO. Acessado somente por profissionais autorizados e identificados por senhas, esse sistema também compõe os limites físicos da produção. A partir dessas considerações, entende-se adequado afirmar que o local de produção do texto é sempre um *local de trabalho*.

O emissor está explicitamente indicado no BO. Seu nome consta em duas partes do texto, uma delas no espaço destinado ao responsável por gerar o recibo. A análise quanto à posição social do emissor transita pela verificação de campos destinados à sua identificação pessoal e funcional, nos quais se constata que o responsável pela emissão do texto é um policial militar ocupante do cargo de sargento. Sabe-se que o emissor estava autorizado a produzir o BO, uma vez que estava no exercício de suas atividades profissionais. Sobre o papel social do emissor, ele fala do lugar de um profissional de segurança pública que representa a instituição PMMG. Esses atributos do emissor constroem sua legitimidade para produzir o gênero textual BO.

Quanto à especificação da identificação pessoal do destinatário, deve-se considerar uma padronização própria de textos da redação oficial, caso do BO. Nos textos que se enquadram nessa categoria, não se faz a especificação do nome civil do destinatário nos espaços em que se inserem o vocativo ou outros elementos que exerçam essa função. Trata-se de recurso que visa a manter *impessoalidade*, característica própria desses textos (BRASIL, 2002; MINAS GERAIS, 2012).

No caso do exemplar analisado, o destinatário possui a função social de delegado da Polícia Civil que exerce suas funções na 2ª Delegacia. O espaço territorial em que se deu o furto é um dos critérios para seleção do destinatário, já que se estabelece uma espécie de vínculo do evento com a autoridade cuja jurisdição a autoriza a conhecer e adotar medidas que visam à apuração do fato. É um profissional com formação em Direito – assim como o são os demais delegados – conhecedor das normas institucionais que regulam o gênero BO, portanto, detentor de informações prévias sobre a natureza do delito e sobre os processos envolvidos na elaboração e desdobramentos do gênero textual.

O objetivo do texto está relacionado à função institucional dada a ele, ou seja, comunicar um acontecimento cujas nuanças indicam tratar-se de crime definido como furto. Dessa forma, o emissor pretende manter o destinatário informado sobre um episódio que interessa a este. Considerando os papeis sociais do emissor e do receptor, pode-se deduzir que, embora não explicitamente, o emissor pretende fazer com que o destinatário adote providências em relação ao fato, investigando, esclarecendo, recuperando os objetos furtados. De fato, o policial emissor assume um papel que se assemelha ao de porta-voz da vítima que, naturalmente, espera uma solução para o caso.

No plano geral, o BO analisado é um texto composto por quatro páginas, disponibilizado para a pesquisa em arquivo digital e em formato .pdf. A versão eventualmente impressa agrega todas as configurações que se originaram a partir da versão digital. Antes disso, na fase de produção e do aceite pelo destinatário, que ocorreram no ambiente virtual. Ainda que impresso em papel, o BO expressa as marcas do ambiente em que foi gerado.

O conteúdo temático circula em torno de um crime de furto praticado em uma igreja. Nos Dados Gerais (FIG. 1), observa-se a indicação de que o furto foi consumado, ou seja, o indivíduo que praticou a ação conseguiu subtrair objetos da instituição religiosa. O preenchimento do item *alvo do evento* decorre da seleção de uma dentre diversas opções fornecidas pelo sistema. Por esse motivo, a descrição parece não ser muito objetiva e requereu que o relator esclarecesse, no *histórico* (FIG. 2), o tipo de instituição em que o furto fora praticado.

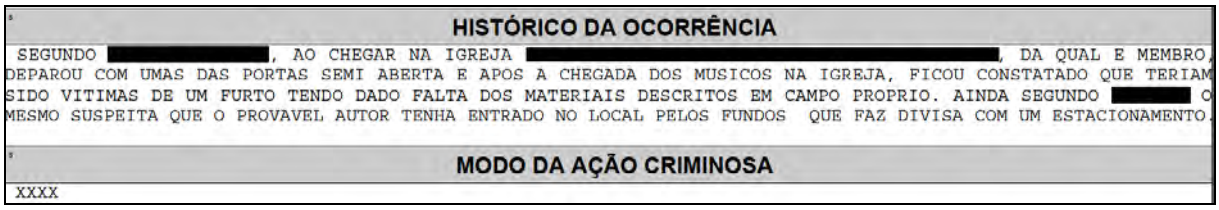
Quanto aos tipos de discurso, observa-se que no BO está presente uma interação inicial, aquela em que o policial relator dirige-se diretamente ao destinatário, ou seja, posiciona-se perante o delegado para dar início à elaboração do registro. Nessa interação, o mundo evocado pelo produtor é *conjunto* ao mundo da interação social em curso. Trata-

se de uma interação que acontece no aqui e no agora e não se ancora em nenhuma origem temporal. Portanto, situa-se no mundo do *expor*.

Há, ainda, nessa interação, a explicitação da relação que as instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem, já que há indicações diretas que remetem ao emissor e ao receptor e sua situação no tempo e no espaço. Há, portanto, uma relação de *implicação* em relação aos parâmetros da ação linguageira, requerendo que o receptor tenha conhecimento do contexto de produção para entender o texto. Para perceber o BO como um enunciado válido para ser aceito e encaminhado por ele, o delegado avalia elementos do contexto de produção que, no caso do gênero analisado, estão demonstrados na estrutura e nas informações dispostas, prioritariamente, nos campos parametrizados. Dessa forma, a interação principal entre o policial relator e o delegado se constitui no mundo do *expor implicado*, que se realiza no *discurso interativo*.

Para relatar a ocorrência, por sua vez, o policial relator mobiliza temas que se referem a fatos passados, ancorados em origens temporais que remetem à data e à hora em que os fatos aconteceram. Opera-se, nesse caso, a *disjunção* entre o mundo evocado pelo enunciador e o mundo da interação social em curso, o que configura o mundo do *narrar*.

Algumas marcas da disjunção são observadas nos campos parametrizados. Neles, o policial relator assinala, dentre outros, o local e o tempo em que se deu o furto (FIG. 1). No *histórico* (FIG. 2), o policial relator faz escolhas não permitidas pelos campos parametrizados, onde as decisões estão restritas ao *menu* de opções ofertado pelo sistema.



HISTÓRICO DA OCORRÊNCIA

SEGUNDO [redacted], AO CHEGAR NA IGREJA [redacted], DA QUAL E MEMBRO, DEPAROU COM UMAS DAS PORTAS SEMI ABERTA E APOS A CHEGADA DOS MUSICOS NA IGREJA, FICOU CONSTATADO QUE TERIAM SIDO VITIMAS DE UM FURTO TENDO DADO FALTA DOS MATERIAIS DESCRITOS EM CAMPO PROPRIO. AINDA SEGUNDO [redacted] O MESMO SUSPEITA QUE O PROVAVEL AUTOR TENHA ENTRADO NO LOCAL PELOS FUNDOS QUE FAZ DIVISA COM UM ESTACIONAMENTO.

MODO DA AÇÃO CRIMINOSA

XXXX

FIGURA 2 – Recorte do BO: histórico

O emprego da preposição *a* com valor temporal para introduzir a oração reduzida de infinitivo – *ao chegar na igreja* -, traduz uma articulação temporal interna na narrativa e estabelece transição entre as duas frases do período em que está inserida. O *quando* dos fatos, do momento do furto, remete às informações dispostas nos campos parametrizados.

A preposição *após*, inserida no mesmo período, indica a sequência de dois acontecimentos que o relator destaca – somente depois da chegada dos músicos, a vítima percebeu que um furto fora praticado na igreja.

Nesse narrar, mantém-se a implicação em relação aos parâmetros da ação linguageira, também requerendo que, para entender o enunciado como válido para ser recebido e tramitar na delegacia, o receptor tenha conhecimento do contexto de produção.

Dessa forma, quando conta o acontecido, o policial relator mobiliza o mundo do *narrar implicado*, que se realiza no *relato interativo*. Para isso, utiliza-se dos espaços disponíveis nos campos parametrizados e, também, no *histórico*. No *histórico* se realiza o sistema de tempos verbais que reportam a uma sequência de acontecimentos concretizados no passado.

O discurso indireto, que se apresenta em todo o *histórico*, acionado pela conjunção *segundo* acompanhada do nome da vítima, sinaliza ao destinatário a autoria da informação que será registrada no BO. De fato, todas as informações disponíveis sobre a ocorrência a que se refere o texto são atribuídas à vítima.

A voz do policial relator, autor empírico, está presente em todo o texto. É esse relator quem articula a voz da vítima nos campos parametrizados e no *histórico*. A presença do sintagma *os músicos* indica a presença de outros personagens que não mereceram registro em nenhuma outra parte do texto, mas cuja voz parece estar presente porque, no *histórico,* foram incluídos entre as vítimas do furto, o que se constata pela conjugação do verbo *ter* em [*...teriam sido vítimas de furto*].

Tendo em vista que o BO objetiva contar fatos passados, e que a preservação da ordem temporal dos acontecimentos é relevante para a avaliação da ocorrência pelo destinatário, a organização retórica desse gênero se adéqua à narrativa. Ao narrar, o produtor do BO responde a uma demanda prévia que avaliou o assunto da escrita como relevante para o contexto da segurança pública e como objeto da intervenção da PMMG. Está presente, portanto, além do interesse de apresentar fatos em ordem cronológica, um teor avaliativo em relação ao acontecimento.

O grupo *Dados gerais* (FIG. 1) contém informações que orientam o leitor em relação ao espaço e ao tempo em que se deram os fatos. Estão explícitos a rua, o número, o bairro e o município. Sabe-se que nesse endereço está instalada uma edificação onde se desenvolvem atividades de cunho religioso – capela, igreja ou templo – situada em uma

via urbana. Nas últimas linhas dos *Dados gerais*, a localização espacial se faz de maneira ainda mais precisa, com a indicação da latitude e da longitude.

A produção do BO supõe a inserção de dados de qualificação das pessoas envolvidas na ocorrência. Para cada uma dessas pessoas, o relator preenche os campos requeridos pelo sistema, que se encarrega de agrupá-las no texto final, ordenando a sequência de personagens a partir do número 1, o que caracteriza o elemento orientação. De maneira mais geral, todos os personagens da ocorrência são denominados *envolvidos*.

A ocorrência analisada contém apenas um envolvido, a vítima. A indicação de que o envolvido é vítima sugere que um conjunto de circunstâncias do fato que lhe foi informado, levou o relator a avaliar que o envolvido sofrera uma ação praticada por outra pessoa. São as circunstâncias do fato que determinarão, para cada ocorrência, a quantidade e os tipos de envolvimentos a serem inseridos. Todo o espaço destinado à qualificação da vítima disponibiliza uma série de informações sobre ela, a exemplo do sexo, filiação, idade, escolaridade, endereço, ocupação, estado civil e documentos de identificação. Esse conjunto de dados contribui para uma caracterização complexa da vítima no que se refere a informações de cunho objetivo.

No *histórico* está o desencadeamento dos fatos, a combinação de pessoas, objetos e informações outras que contribuem para que o leitor perceba porque esses fatos lhe estão sendo narrados. O *histórico* conta que a vítima não presenciara o furto, tampouco sabe quem o praticou, o que justifica falta de indicação do personagem a quem se atribui a prática do furto. O enredo, que contém poucos desencadeamentos de ações, tornou-se ainda mais conciso porque não foi preciso inserir nele nenhuma informação de qualificação da vítima ou dos objetos.

O esclarecimento, existente no *histórico*, de que o estabelecimento onde o furto ocorreu é uma igreja, assim como o registro da denominação dada à instituição religiosa, complementa a orientação com informações que não puderam ser coletadas nos campos parametrizados. Observa-se, ainda, no histórico, certa avaliação sobre o furto, atribuída à vítima: ela acredita que a pessoa que praticou o crime entrara pelos fundos da igreja.

O movimento de retorno da perspectiva verbal para o momento do presente, a coda descrita por Labov e Waletzky (1967), é marcada pela emissão do recibo, ocasião em que o policial relator assinala seu posicionamento no instante em que o BO é encerrado. O grupo de informações representado no recibo funciona como uma espécie

de assinatura do texto e, nesse sentido, representa uma quebra no seguimento textual que se dedicava a contar os fatos passados.

Da análise BO, deduz-se que a solução está implícita no conjunto de informações que apontam para a própria comunicação do furto, materializada pela produção do BO, como a medida possível adotada para encaminhar a resolução da crise instaurada pelo cometimento do crime. Esses procedimentos se formalizam com o encerramento da produção textual e, também, com a emissão do *recibo*.

A sequência descritiva também está presente no BO analisado, diluída no percurso narrativo, uma vez que se faz presente em todos os campos parametrizados. O desencadeamento das sequências descritivas tem o objetivo de explicar detalhes do fato, configurando-se, portanto, em um elemento constitutivo da narração[5].

O emprego do adjetivo *provável* para determinar o autor que entrara na igreja, soa como uma forma de modalizar a acusação de que alguém realmente praticara o furto [*suspeita que o provável autor tenha entrado...*], o que corresponderia a dizer que não se tem certeza de que houvera um autor. Esse zelo, no entanto, parece incoerente com o restante do texto e, principalmente, com o objetivo da comunicação. Se o BO se presta a comunicar um furto, necessariamente um autor é responsável por ele.

A locução verbal *tenha entrado* – composta pelo presente do subjuntivo do verbo *ter* e o particípio do verbo *entrar* – sugere que o policial relator tentou estabelecer uma relação de tempo entre os acontecimentos, indicando que o autor entrara antes da chegada da vítima. Ao mesmo tempo, a passagem sugere uma tentativa de demonstrar dúvida quanto a isso, já que a vítima suspeita, mas não tem certeza, indicando um recurso de modalização.

A repetição do nome da vítima, nos espaços sombreados no *histórico*, é um recurso para estabelecer a coesão nominal. No último período, a palavra *mesmo*[6] é empregada para substituir pronome ou o nome da vítima e funciona como o sujeito da

[5] Para Bronckart (2003), a maior parte das sequências descritivas são articuladas (ou dependentes) das sequências narrativas quando desenvolvem alguns aspectos dessas sequências. Nesses casos, as sequências descritivas são consideradas *secundárias* ou *relacionadas*.

[6] No presente trabalho optou-se pelo não aprofundamento nas discussões sobre a adequação de escolhas gramaticais do produtor do BO analisado. Não se desconsidera, porém, a expectativa de que o gênero seja produzido de acordo com o padrão culto da Língua Portuguesa.

oração. O emprego do sintagma *os músicos*, no entanto, não permite que se estabeleça conexão com nenhum personagem qualificado no BO.

Outra tentativa de imprimir dúvida nas afirmações do *histórico* está no emprego do verbo *ter* conjugado no futuro do pretérito [*... ficou constatado que teriam sido vítimas de furto*]. Nesse caso, transparece a incoerência entre o verbo *teriam* e a locução verbal *ficou constatado*, já que o verbo constatar sugere certeza, comprovação, portanto, incompatível com a ideia de dúvida.

4. ALGUMAS CONCLUSÕES

As análises procedidas no BO, com sustentação no modelo de análise do folhado textual, permitiram identificar marcas linguísticas e retóricas do texto, estas a partir da percepção dos movimentos da narrativa.

Os efeitos da estrutura formal do BO interferem não somente na maneira de produzir o texto, mas, também, na maneira de processá-lo. Um leitor menos familiarizado com o gênero pode encontrar dificuldades, ao menos iniciais, para extrair dele as informações das quais necessita. Isso porque o processamento do BO parte da percepção sobre como as diversas partes do texto interagem para produzir um enunciado harmônico.

Como constatação preliminar, pode-se afirmar que a maneira como o BO é estruturado favorece um percurso de leitura não linear, permitindo – e requerendo – que o leitor esquadrinhe cada grupo de informações para atender às suas necessidades em relação ao texto. A consciência sobre a interação entre essas partes é imprescindível para que o policial relator reconheça os efeitos de suas escolhas e seja capaz de selecionar quais informações devem ser privilegiadas em cada etapa da produção textual, ou seja, em cada parte do texto.

Na análise procedida neste trabalho, percebeu-se um arranjo peculiar dos elementos da narrativa, não oferecidos de forma concentrada no texto, mas dispersos ao longo de campos parametrizados e do histórico. Essa particularidade do BO não contraria Labov e Waletzky (1967), que já sinalizavam a necessidade de perceber como a narrativa funciona em diferentes textos.

A verificação de que a mobilização dos mundos discursivos no BO não se dá sem a análise dos campos parametrizados, joga luz sobre a demanda por novas estratégias de produção e leitura apropriadas para lidar com gêneros originados no suporte digital.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean Michel. Les textes: types et prototypes. Paris, Natan, 1992. *Apud* BRONCKART, Jean-Paul [1997]. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. 1ª ed. 3ª reimp.* Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha (trad.). São Paulo: EDUC, 2003.

BAKHTIN, Mikhail [1979]. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal). p.261-269

BRASIL. Presidência da República. *Manual de Redação da Presidência da República.* MENDES; Gilmar Ferreira; FORSTER JÚNIOR, Nestor José. 2 ed. rev. e atual. Brasília: Presidência de República, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF. Acesso em 27 jun. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul [1997]. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. 1ª ed. 3ª reimp.* Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha (trad.). São Paulo: EDUC, 2003.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. A linguagem como agir e a linguagem dos discursos. In: BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.* Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Ideias sobre Linguagens). p. 69-108.

_____. Um retorno necessário à questão do agir. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 85-107. (Série Ideias sobre Linguagem).

BULEA, Ecaterina. Atividade Linguageira, textualidade e significação. In: BULEA, Ecaterina. *Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Trad. Vera Lúcia Figueiredo Leurquin, Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 63-93. (Série Ideias sobre Linguagem).

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June (org.). *Essays in the verbal and visual arts*. Seatle: University of Washington Press. 1967. p. 12-44.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. *Manual de Redação Oficial*. MELO, Luciana Reis de. 2012. Disponível em http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/governo/acoes-do-governo/516363-manual-de-redacao-oficial/5794/5040. Acesso em 27 jun. 2013.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENEM 2012: UMA ANÁLISE DESCRITIVA

Fernanda Bispo Correia (UFS)
Monique Silva Mendonça Siqueira (UFS)

RESUMO: Ensinar gêneros implica uma postura que deve ultrapassar o mero ensino de nomenclatura textual. Assim, preparar alunos egressos do ensino médio para a vida acadêmica e, consequentemente, para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento de aptidões que envolvam tanto o conhecimento formal fornecido pela escola, como o conhecimento de mundo do próprio aluno. Este trabalho se propõe a realizar uma análise geral dos gêneros presentes no Exame nacional do Ensino Médio 2012, especificamente da parte de Língua Portuguesa dentro da área de conhecimento Linguagens, códigos e suas tecnologias. Para tanto, embasaremo-nos principalmente no que defende Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Bazerman (2007), entre outros, a fim de apontarmos como o estudo/ensino do gênero pode ser otimizado a partir de determinadas conexões e aplicabilidade de tais gêneros. A prova em questão aborda os mais variados tipos de gêneros: poemas, música, entrevista, crônica, charge, tirinhas, textos de revista, música, capa de disco etc. De acordo com os PCN (2000), o conhecimento e o domínio de diferentes gêneros textuais pelo aluno prepara-o para práticas textuais e amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão. Com tal análise e levando-se em consideração a proposta dos PCN, constata-se que o aluno deve ser educado no sentido de fazer a relação e a adequação que se estabelece entre texto e contexto: entre as escolhas que são postas a seu dispor pelo sistema léxico-gramatical da língua e o contexto de uso da linguagem, isto é, a situação social em que se encontra, justamente o que é cobrado na avaliação em questão.

Palavras-chave: Gêneros textuais; ENEM; ensino.

INTRODUÇÃO

Ensinar gêneros implica uma postura que deve ultrapassar o mero ensino de nomenclatura textual. Assim, preparar alunos egressos do ensino médio para a vida acadêmica e, consequentemente para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento de aptidões que envolvam tanto o conhecimento formal fornecido pela escola, como o conhecimento de mundo do próprio aluno. Marcuschi (2008, p. 162) afirma que "a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional." Por essa razão é preciso munir os alunos para lidarem com os mais variados textos que surgirão em diversificados suportes, fazendo-os desvendar os vários

significados embutidos naquilo que Bakhtin *apud* FLORES; TEIXEIRA (2010, p. 55) toma como 'tipos relativamente estáveis de enunciados', ou seja, os gêneros textuais.

A nossa proposta neste trabalho é realizar uma análise geral dos gêneros presentes na prova do ENEM 2012, especificamente a parte de Língua Portuguesa dentro da área de conhecimento Linguagens, códigos e suas tecnologias**.** Para tanto, embasaremo-nos principalmente no que defende Bakhtin (2000), Marcuschi (2008) e Bazerman (2007), a fim de apontarmos como o estudo/ensino do gênero pode ser otimizado a partir de determinadas conexões e aplicabilidade de tais gêneros. Tendo em vista essa perspectiva, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), adotando uma postura interdisciplinar, visa a verificar se o aluno foi preparado para lidar com os mais variados gêneros, ultrapassando o nível formal de estudo da língua e inquirindo o estudante a analisar os gêneros de maneira crítica e perspicaz.

Para tanto dividiremos o trabalho em quatro tópicos ("Fundamentação teórica", "O ENEM como instrumento de avaliação", "A prova do ENEM 2012" e "Considerações finais").

1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Motta-Roth (2006) toma os gêneros textuais como "estruturadores da cultura". Para essa autora, o gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de naturezas diferentes – morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, textuais, pragmáticos, discursivos e inclusive ideológicos- articulados na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana e socialmente compartilhados. Mais adiante ela complementa essa ideia afirmando, a partir da teoria de Anthony Giddens, que sistema social é organizado em termos de atividades socialmente reconhecidas e os papéis sociais desempenhados pelos participantes de cada atividade. Assim, o papel da linguagem nessa estrutura social é fundamental, vejamos o que ela defende a esse respeito:

> A linguagem funciona como elemento estruturador dos dois primeiros elementos [a atividade social e o papel social]. Os três se articulam em gêneros – práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura. Tal conceito de linguagem, que articula a vida social e o sistema da língua, carrega em si pressupostos acerca do ensino da linguagem: ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 496)

Ora, é justamente isso que a escola precisa fazer com seus alunos: ensiná-los a agir na língua. Motta-Roth também destaca que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) assumem uma perspectiva social da linguagem, já que propõem que o aluno deve, para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou decoração das características de um dado movimento literário, dispor de meios a fim de ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de usos da língua com que se depara (família, amigos, trabalho, etc.).

Bronckart (1999, 2004, 2005) *apud* Guimarães (2006) defende que a proposta do interacionismo sociodiscursivo analisa a linguagem como prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, que se concretizam discursivamente dentro de um gênero.

Destaque-se o fato de Guimarães, recorrendo ao que defende Bronckart, recolocar a questão do gênero, sob o rótulo de gêneros de texto, perseguindo a ideia de que tais gêneros podem ser facilmente reconhecidos nas práticas sociais de linguagem. Ele também faz uma releitura do conceito de gênero, sistematizada, sob o ponto de vista da realidade escolar, por Schneuwly e Dolz (1999), os quais enfatizam a questão de sua utilização enquanto um instrumento de comunicação em uma determinada situação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem.

A partir de Bakhtin (2000), o gênero passa a ser visto como um evento de comunicação em que determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem. O conceito bakhtiniano de gênero pode ser pensado como um evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana envolve não só papéis e relações sociais como também é mediada pela linguagem. Para Schneuwly (2004), gênero é uma ferramenta, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade. A ferramenta amplia tanto as capacidades individuais do usuário, quanto seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual é utilizada.

O estudo dos gêneros textuais vem crescendo muito, principalmente depois da publicação dos PCN, os quais orientam e incentivam o educador a utilizar formas textuais de circulação social, visando assim a uma integração entre o que se ensina na escola e o que os alunos encontram fora dela. Segundo os PCN,

> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN, 2000, p.23)

O conhecimento e o domínio de diferentes gêneros textuais pelo aluno prepara-o para práticas textuais e amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão. A escolha do gênero não é espontânea. Leva em conta quem fala (emissor), para quem fala (receptor), para que fala (objetivo) e sobre o que fala (assunto).

Marcuschi (2008) defende que o estudo dos gêneros textuais deve ser um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Para ele, analisar gêneros engloba uma análise do texto e do discurso, assim como uma descrição da língua e uma visão da sociedade e deve, inclusive, tentar responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. Ele acrescenta ainda que o trato dos gêneros deve dizer respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. É Marcuschi que argumenta no sentido de que para responder à indagação "por que os membros de comunidades discursivas específicas utilizam a língua da maneira como fazem?, e, apoiando-se em Bathia (1997), afirma que é preciso levar em conta questões que ultrapassam os níveis sociocultural e cognitivo, tendo em vista que os gêneros compreendem ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para serem alcançados determinados objetivos. Assim, vejamos o que defende esse mesmo autor:

> É preciso ter bem claro que cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

Assim, ao abordar gêneros, é preciso ter uma perspectiva interdisciplinar, atentando especialmente para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais, já que será nessas conjunturas que se verificarão as funções assumidas pelos gêneros. Dessa forma, escolher um ou outro gênero, na atividade discursiva, não é

algo que se dá de forma aleatória, mas sim comandada por interesses específicos, inclusive porque, ainda segundo Marcuschi (2008),

> Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*. (MARCUSCHI, 2008, p. 161)

Motta-Roth (2006) afirma que a educação linguística deve focar o ensino da interlocução. Assim, essa autora defende que o contexto é fator determinante da escolha de um dado gênero, já que o contexto pode ser entendido como aquelas situações recorrentes na sociedade, com a função de constituí-la, e ainda estruturar a cultura.

Bazerman (2007) defende que é preciso apresentar uma nova visão acerca da interação letrada e do papel dos textos que medeiam tais interações, colocando o gênero como nexo central de práticas discursivas, isto é, tomando as práticas discursivas como principal constituinte das práticas sociais. Mais adiante ele argumenta que a disciplinaridade, muitas vezes rotulada de transdisciplinaridade, precisa ganhar espaço, isso porque à medida que o conhecimento e as formações disciplinares tornam-se cada vez mais especializados, ganham um maior alcance global e exibem permeações e misturas constantes nas fronteiras que separam uma disciplina da outra. Assim, para esse autor, os gêneros devem ser estudados enquanto lugar no qual os efeitos sócio-históricos dos domínios em expansão da disciplinaridade estão sendo registrados.

Bazerman (2007) acredita ainda que a qualidade genérica de um texto não é devida tão somente à sua forma textual, mas a seus processos de produção, recepção e distribuição, bem como à relação com as condições material, social e intertextual, a seu uso dentro de atividades, entre outros aspectos da situação e atividade mediadas pelo texto. Tal perspectiva aponta para as possibilidades de interpenetração dialógica dos gêneros entre si. Assim, enfocar a prática implica em reconhecer que a prática individual é situada, co-emergente, e contribui para conjuntos maiores de realizações sociais e de conhecimento.

Mostra-se que a aprendizagem de gêneros envolve aprender a agir com outras pessoas, artefatos e ambientes - os quais estão envolvidos em processos de mudança e desenvolvimento. A visão interacional de como o mundo social funciona através da comunicação é a base da teoria social que embasa todo o texto de Bazerman. O autor

acredita que é preciso que os alunos se engajem de forma ativa com os conhecimentos mediados textualmente, mas que isso ainda se configura como um desafio da sociedade informacional. É defendido ainda que estudar gêneros na perspectiva adotada durante todo o texto requer levar em conta todos os aspectos salientes das formas de vida dentro das quais o gênero pode ser associado. Além disso, para desenvolver as habilidades estudantis em produzir e usar gêneros, ele defende que a perspectiva pedagógica adotada precisa abarcar a complexidade significante dos ambientes significativos fora da sala de aula.

3 - O ENEM COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Segundo o portal do INEP, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído no ano de 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica, no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Ainda segundo o portal, foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O ENEM também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni .

O conteúdo da prova é subdividido em quatro áreas de conhecimento, a partir de matrizes de referência. Vejamos a divisão a seguir:

Área 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.

Área 2 - Matemática e suas tecnologias.

Área 3 - Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia.

Área 4 - Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.

Evidentemente que o nosso enfoque se voltará para a área 1, mais especificamente ao que toca a Língua Portuguesa. Com relação à estrutura, a prova do ENEM, relacionada a Linguagens, códigos e suas tecnologias, começa a partir da questão 91 e vai até a 135. Da questão 91 a 95 são cobrados os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol). Já as questões relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa (Gramática e interpretação de texto), Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação correspondem às questões do intervalo 96 ao 135; porém não há uma sequência para cada conteúdo específico, a ordem das questões é aleatória.

Vejamos no quadro abaixo algumas das competências exigidas pela matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual se encontra a abordagem de Língua Portuguesa:

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. [...]
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. [...]
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Fonte: Portal INEP (com adaptações)

Observamos que em tais competências é dada relevância à perspectiva social da língua, exigindo do aluno não mais apenas uma gama de conhecimentos da gramática normativa, mas, para além disso, a prova tem por objetivo fazer com que o aluno tenha uma visão crítica e interdisciplinar dos conhecimentos requeridos.

4 - A PROVA DO ENEM 2012

As questões a serem analisadas corresponderão ao conteúdo de Língua Portuguesa. Portanto, não serão aqui analisadas as seguintes questões: 97, 104,119, 133 (Tecnologias da Informação); 108, 114, 118, 121, 122, 126, 131, 134 (Literatura); 123 (Artes); 132 (Educação Física). Vale ressaltar que algumas questões trabalham com a interdisciplinaridade, misturando Artes com Literatura, Tecnologia da Informação com Literatura, etc.

Abaixo, seguem comentários a respeito de cada questão:

A questão 96 traz o gênero charge de Ivan Cabral e atenta para os vários sentidos que um mesmo vocábulo pode ter, neste caso a palavra “rede”, que na charge pode ser entendida como um “sistema interligado de computadores” ou “artefato usado para deitar, sentar, balançar”. Esta questão faz com que o aluno se atente para a característica polissêmica de algumas palavras.

A questão 98 apresenta uma crônica de Rubem Braga que mostra a utilização dos pronomes de tratamento “você” e “senhor”, mas o que é solicitado do aluno não se refere a tal conteúdo e sim a uma localização do trecho que mostra a violação do princípio causador do mal-estar pelo uso do pronome senhor.

A questão 99 mostra uma tirinha de Laerte e solicita do aluno saber qual a estratégia utilizada pelo personagem para persuadir a sua interlocutora. O aluno deve notar que no penúltimo quadrinho da tira, o vendedor induz a compra da maçã através da oferta, pelo pagamento de uma quantia mínima, de um aparelho celular (objeto de desejo).

A questão 100 traz um artigo da revista Superinteressante que mostra a imagem de um macaco e faz a comparação entre alguns animais que apresentam características humanas e o homem.

A questão 101 apresenta um poema de Sonia Queiroz. Nela o aluno deve perceber que a todo momento o eu-lírico feminino contrapõe o comportamento masculino ao feminino, mostrando que os papéis destinados aos sexos opostos pertencem a escalas de atitudes desiguais, em que a mulher vive "trancada", em função da casa e o homem tudo pode.

A questão 102 traz um poema de Luís Fernando Veríssimo em que se ironiza a questão da vida a dois. Isso é mostrado desde o título do poema "Um sedutor médio" e através do advérbio "meio" no último verso, ou seja, mesmo o casal estando juntos e com filhos, a felicidade não seria completa.

A questão 103 mostra um artigo do leitor adaptado, retirado da revista Época, mostrando justamente a função desse gênero (concordar, discordar completamente ou em partes). No caso em questão, o leitor discorda do enfoque dado ao assunto e propõe novas ideias, sugeridas por meio de alguns questionamentos.

A questão 105 apresenta um texto informativo do Correio de Uberlândia que ao afirmar que "lugar de mulher também é na oficina" faz um contraponto ao enunciado "lugar de mulher é na cozinha", mostrando a mudança da sociedade atual; uma vez que antigamente oficina era somente para homens e a cozinha para mulheres; hoje a mulher pode ocupar a cozinha como também a oficina.

A questão 106 mostra uma campanha publicitária em que se diz: "garanta já sua sacola retornável", ou seja, esta campanha incentiva o consumo de forma sustentável/responsável.

A questão 107 apresenta o conto "Aquele bêbado", de Carlos Drummond de Andrade, mostrando que o personagem cura-se do vício do álcool, mas "embebeda-se" de cultura. Desse modo, ocorre uma metaforização do verbo beber.

A questão 109 traz o poema "Verbo ser", de Carlos Drummond de Andrade, em que há uma contestação da imposição da sociedade de sermos algo/alguém/alguma coisa.

E mesmo com essa “imposição do ser”, o eu-lírico tem uma atitude autêntica e resolve “não ser”.

A questão 110 traz um conto de Samuel Rawet em que se trabalha a habilidade do personagem em usar diferentes discursos, fazendo uma crítica é feita à figura do títere ou fantoche.

A questão 111 exibe dois fragmentos do diário secreto de Teodor Konrad Nalecz Korzeniowski retirados de uma obra de Rubem Fonseca com diferença de 7 anos na publicação de um para o outro. Há, portanto, uma relação de temporalidade entre eles.

A questão 112 retrata a imagem de um cartaz afixado na biblioteca da UFG, com a imagem de um quadro de Salvador Dalí. O aluno deve fazer uma leitura do quadro e perceber que o tempo passa muito rápido (mostrado pelas imagens dos relógios derretidos) e relacionar isso ao prazo de devolução dos livros da biblioteca.

A questão 113 mostra a letra da música “Aqui é o país do futebol”, de Wilson Simonal, que faz uma crítica à alienação das pessoas ao jogo de futebol. Quando as pessoas o assistem, esquecem de todos os problemas.

A questão 115 traz um texto de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Antigamente” e um quadro de expressões e seus significados feito por José Luís Fiorin, para mostrar que as palavras mudam com o passar do tempo. Essa alteração mostra o quanto nosso léxico é bem diversificado.

A questão 116 ilustra uma tirinha de Dik Browne, em que a expressão “é como se” expressa uma relação de possibilidade, ou seja, há uma possibilidade de acontecer algo e por isso os tubarões seguem a embarcação.

A questão 117 traz um texto de M. Barros em que os personagens usam a linguagem de modo coloquial para valorizar a sua “dimensão lúdica e poética”.

A questão 120 apresenta um texto que fala da linguagem do rádio e a letra da música “A dois passos do paraíso”, da Blitz, que mostra o estilo simples e que destina-se a um receptor, características típicas desse meio de comunicação.

A questão 124 retrata a capa de um disco dos Mutantes de 1968, porém não é possível responder essa questão somente a partir da análise da capa do disco. É preciso ter conhecimento do seu conteúdo.

A questão 125 traz uma crônica de Rubem Alves que atenta para o fato de escrevermos de acordo com a norma padrão, o que não é obrigatório na fala, já que “varreção” trata-se de uma variação linguística regional.

A questão 127 mostra um fragmento da revista Veja cuja função da linguagem predominante é a emotiva. Assim, o enunciador é o centro da comunicação, predominando as suas atitudes para expressar suas emoções.

A questão 128 apresenta uma entrevista de Marcos Bagno em que ele fala do uso das formas linguísticas coloquiais, porém faz uso da norma padrão, pois o gênero utilizado por ele requer o uso desta variedade. Mostrando que devemos adequar nossa linguagem à situação comunicativa.

A questão 129 expõe um texto informativo que atenta para o fato de haver diferença vocabular entre os idiomas. Assim, há palavras que não existem em um determinado idioma, mas existem em outros.

A questão 130 traz um artigo de Dinah Callou que fala da substituição do "haver" pelo "ter" e ela quer mostrar a partir de alguns questionamentos que não se deve adotar uma visão purista da língua.

A questão 135 retrata a transcrição de uma entrevista de uma aluna do Projeto Fala Goiana que mostra a informalidade da língua falada, marcada com algumas pausas, demarcada pelas reticências.

Percebe-se que a prova em questão aborda os mais variados tipos de gêneros: poemas, música, entrevista, crônica, charge, tirinhas, textos de revista, música, capa de disco, carta do leitor etc. É, portanto, de extrema importância levar em consideração o que os PCN (2000) trazem a respeito da necessidade de o aluno ser educado no sentido de fazer a relação e a adequação que se estabelece entre texto e contexto: entre as escolhas que são postas a seu dispor pelo sistema léxico-gramatical da língua e o contexto de uso da linguagem, isto é, a situação social em que se encontra. Desse modo, a prova do ENEM 2012 traz perguntas que envolvem essa questão, levando em conta que não se deve adotar uma visão purista para compreender a língua (questão 130), que há situações em que haverá o predomínio da norma padrão, mas não se deve desconsiderar totalmente as formas coloquiais (questões 125, 128).

Nota-se que, de maneira geral, nenhuma questão abordou conteúdos gramaticais especificamente. Muitas trouxeram textos que falavam de fenômenos linguísticos em seus mais variados aspectos, mas não se limitaram a uma abordagem normativa da língua. A prova preocupou-se muito mais em abordar textos dos mais variados gêneros, cobrando do aluno a sua compreensão e muitas vezes, inclusive, solicitando a ele que relacionasse

dois textos (por vezes de gêneros diferentes – questões 115, 120, por exemplo) para alcançar a resposta correta.

Foi bastante recorrente a presença de poemas, principalmente os de Carlos Drummond de Andrade, de crônicas, não para cobrar os conteúdos das escolas literárias, mas para fazer com que os alunos os interpretasse e procurasse entender a finalidade do autor (criticar, ironizar) com tal gênero literário.

Nota-se também questões de caráter cultural como a 124, que trouxe um disco dos Mutantes; a 112, que mostrou o cartaz afixado na biblioteca, fazendo com que o aluno conheça uma obra de Salvador Dalí, *A persistência da memória*; sem contar a questão 120, que traz a letra da música "A dois passos do paraíso", da Blitz. Isso faz com que o aluno que não está acostumado a olhar para obras de arte ou a ouvir músicas, passe, senão a admirá-las ou ouvi-las, mas, ao menos, a reconhecer a sua importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se que a prova do ENEM aborda os mais diversos gêneros, sendo, por conseguinte, de extrema importância, como apregoam os PCN (2000, p. 76) que o aluno deve ter "oportunidade de – individualmente, em duplas ou em grupos – participar de situações dialogadas" e "produzir um texto oral [...] de acordo com [...] o nível de formalidade exigido para a situação enunciativa" (idem, p. 84); [...] "desde bate-papos mais informais a propósito de uma obra literária até o julgamento da atitude de uma personagem do texto literário num debate regrado", pois exigem dos interlocutores "um grau maior de formalidade e de consciência do texto argumentativo que estão produzindo na fala" (ibidem, p. 76).

Se o aluno tanto no ensino médio e, até mesmo, desde o ensino fundamental já está apto a explorar a diversidade de gêneros (tanto os escolares, quanto os que circulam socialmente), a compreendê-los e relacioná-los, ele não encontrará maiores dificuldades para acertar as questões da prova do ENEM.

Contudo, o obstáculo mais sério à didatização dos gêneros de maneira geral, já que há um suporte teórico muito forte que deve respaldar a ação didática, é o distanciamento do professor em relação aos mecanismos didáticos, caso este não receba apoio específico com este fim. Ao mesmo tempo, é preciso estar alerta para o que os

professores dizem ser trabalhar com gênero, já que o mesmo deve ser entendido primordialmente enquanto unidade comunicativa adaptada a uma dada situação.

Por fim, a análise dessa prova serve de alerta aos professores que ainda acreditam que ensinar Língua Portuguesa é apenas ensinar gramática, ou para aqueles que insistem em usar gêneros como pretexto para o ensino normativo da língua. Essa prova mostrou que muito mais importante que o aluno conhecer todas as classes gramaticais, etc., é ele apreender a utilidade, a finalidade e a linguagem de cada gênero.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Problemática e definição. In:_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. (Judith Chambliss Hofnagel e Angela Paiva Dionisio (tradutores)). Editora Cortez: São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio- linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Portal INEP. **Edital ENEM 2012.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2012/edital-enem-2012.pdf. Acesso em: <17 dez. 2012>.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gêneros: desafios e possibilidades. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

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

MOTTA-ROTH, Desirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

Prova do ENEM comentada. Disponível em: http://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/enem/2012/enem2012_2dia.pdf. Acesso em: < 20 dez. 2012>.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

CONTEMPORARY EPIC: GENRE ANALYSIS OF FOOTBALL SUPPORTERS' CHANTS

Dusica Dimitrovska (Euro-Balkan Institute, Skopje, Macedonia)

Introduction

This paper is a draft-product of an experiment, both academic and personal. As I'm coming from a different background, the area of philosophy – pretentious lot that claims the right to talk about almost everything – my work history is somewhat distant from the impressive work done in the framework of SIGET over the years. What is more, what I presented at the Conference was not even connected to any of it, at least not directly. So, before I introduce this peculiar subject matter, I beg a few lines of explanation. Working mostly on the problems of time and space perception, lately especially in connection with art, or more precisely, Byzantine sacred art, I soon tried to apply the tools I was using in that particular project to other areas of interest, most consistently in the area of the analysis of the football game. In many respects, this paper, and the research that preceded it, is a fortunate outcome of the unfortunate circumstances of my descent (the region where I come from, the Balkans, that is, Former Yugoslavia) and a by-product of my interest in the theory and the practice of football. In the course of the research, which called for many hours of watching football, hardly a sacrifice given my affection to the game, I came across less theoretical, and therefore less interesting, yet inevitable aspects of the sport. Being a regular at my team's home matches and the matches of the national selection, I faced a more fundamental side, the people's side of the game as, well, one of the people.

And then, there is the region, the Balkans, and more specifically, former Yugoslavia. It is where the research is situated, contextually and epistemologically. At this point, the ambitions of the explanatory theory only reach as far as the imagined region. As regional commonalities are one of the presuppositions of the research, the preliminary conclusions, or rather, further research directions, would somewhat claim validity for the region as well.

Illustration one

The region of former Yugoslavia suffered the most unintelligible monstrous atrocities the mankind had seen in Europe since the WWII. It is now almost generally accepted that we were introduced into them, during a football match on May 13th, 1990. What was until then a traditional fierce derby between FK Dinamo from Zagreb and FK Crvena Zvezda (Red Star) from Belgrade, on that day, at Maksimir Stadium in Zagreb turned into a very precise presentiment of what was to come. The tension was in the air: what was once a fortress of "brotherhood and unity", former socialist Yugoslavia, was now falling apart. Dinamo's Bad Blue Boys then backed Croatian bid for independence; Red Star's Delije would later become a core of Serbia's paralimilitaries fighting in Croatia and Bosnia. In the midst of the rising ethnic tensions, 3000 Red Star fans traveled from Belgrade, led by Arkan, Zeljko Raznatovic, the future leader of the Serbian paramilitary, singing rather silly Serbian nationalists chants like "Zagreb is Serbian" and "We will kill Tugjman" (soon to be the president of Croatia). Delije provoked, Bad Blue Boys returned insults, and soon the unreasonably unprepared police was facing its own powerlessness. The event was symbolically loaded on many levels: the incapacity of the police, being able to find their way only after being reinforced with water cannons, batons and tear gas; new type of hero, Zvonimir Boban, the then 21-old captain of Dinamo, was carved into a national hero after kicking a police officer to protect a Dinamo fan. The fact that the reason for the attack is hardly clear from the video coverage bears no relevance for its symbolical value. The fans chanted his name, and year and a half later, the war in Croatia broke out. In Croatia, the match is symbolically seen as the start of Croatian War of Independence. For the region, it marked the end of an era.

I. Methodological notes

II.

The aim of this paper it to establish a structural resemblance between traditional epic from the region of the Balkans and football supporters chants. Originally designed to cover a rather wide range of phenomena, the paper will now offer less then it was originally intended. That is partly due to inherent process of correction of the original presuppositions, and to the fact that the research, the findings of which it was meant to present, is still under way. In many aspects, at this point, far from being conclusive, it is rather a research program. The original hypothesis still stands – football fans chants

canalize popular emotional load and bear family resemblances to epic. And the original purpose was to explore the structural analogies of their elements (oral renditions, communication strategies, organization of information and strategies of textualization of emotions) in order to reach further understanding of their mythic signifiers. If this is possible, than one would be able, behind their public performances (because the chants are but a part of a public scenario, a communication strategy) and their formats of self-textualization, to disclose the archetypes of relations. Using genre as an interpretation key, traditional epic will help decipher the inherent logic of football supporters' songs.

1. Theoretical background: Nothing new under the Sun

1.1. Definitions

Genre

We, of course, need to start with the definitions, if only to discover whether the subject matter falls under the topic of the paper. Merriam-Webster online dictionary defines genre as "a category of artistic, musical, or literary composition characterized by particular style, form, or content". Way to wide, and still, too narrow for the purposes here. In the last 30 year the concept of genre has been approached from various angles and to great number of purposes, as the recent *Introduction* into genre, edited by Bawarshi and Reiff shows (BAWARSHI and REIFF 2010) teaches us. Variety of angles and approaches to the subject presented at VII SIGET showed the applications of genre studies are virtually indepletable. On the other hand, there had been crucial developments on theoretical level, as well. Traditional literary studies have been dominated by ontological and essentialist point of view, which attempted to obtain universally valid definition, possibly even overall taxonomic classification. A concrete text, in their view, would be stripped to its essentials, to similar recurrent patterns and their concept of genre would be defined with repetition and continuity, as an "essentially ahistoric and decontextualized, perhaps even universal data." It is, of course, hard not to notice affinities to the semantic theory and its quest for analytical, primitive features that should bring forth some inherent meaning that would remain unaffected throughout the occurrence of the same lexeme in different contexts, a kind of mathematical partition that was, to different degrees, intention of Todorov, Gennette and Hampers. On the other hand, cultural studies and poststructuralist theory have made the concept of "genre"

increasingly troublesome. They've proposed a theory of genre that sees them as specific professing codes or "communicational strategies embedded in cultural institutions." The scope has shifted, as well, to include into account less prestigious, "paraliteraly," marginal phenomena. (De Geest and van Coerp 2010, 34-8). On their own right, de Geest and Van Coerp propose a prototype theory, based on assumptions similar to those of Wittgenstein's family resemblances and Zadeh's "fuzzy sets": not every instance of particular category is functionally similar or equally representative of its category, membership in a category (genre) is a matter of a degree. (ibid., 40). What they propose, following reception theory term "horizon of expectations" – the specific frame of norms and conventions that genres construct, seems like another formulation of Frederick Jameson's point about the genres being social contracts between writer and a specific public, the function of which is to specify proper use of particular cultural artifact. (Jameson 1981, 106-107).

For the purposes here, we will need both the hard and the soft view. The one offered by Tzvetan Todorov comes somewhere in between, and his version of structuralism seems like the most suitable epistemic program for the intentions of this research. Being groundbreaking and fruitful as it is in linguistics, structuralism has also made things significantly easier in anthropology. And this paper, having only modest linguistic ambitions, is actually inevitably an anthropological one.

Todorov solves the problem of definition of genre and also to a degree the problem of method for us here."When we examine works of literature from the perspective of genre," he begins his book on the fantastic, "we engage in a very particular enterprise: we discover a principle operative in number of texts, rather then what is specific about each of them." (Todorov 1975, 3). We don't need to study all of the works that constitute a genre, he comforts further in the book, following Popper – as the scientific method proceeds by deduction, it doesn't need to observe every instance (ibid., 3-4). No number of singular statements can sufficiently justify a universal one, anyway. And finally, he rejects, and to a degree moves the question of aesthetics – stressing the unique and original versus the unifying and general in art - to another level: although borrowed from the natural sciences, to sum up his point, the concept of genre (or species) is qualitatively different from "specimen," the difference being in, so to say, evolution. In the case of natural being, a new example doesn't necessarily modify the characteristics of the species,

and its properties remain easily deducible from the pattern of the species. It is similar with linguistic utterances – individual sentence doesn't modify the grammar of the language, and the grammar permits us to deduce its properties. In the case of the later, though, "evolution operates with an altogether different rhythm: every work modifies the sum of possible works, each new example alters the species… In art, every utterance is agrammatical at the moment of its performance." What is more, we "grant a text the right to figure in the history of literature or of science only insofar as it produces a change in our previous notion [of them]." To put is simply, "popular" literature will resemble natural science in conforming to the genre. So, literature sets a requirement to the subject to manifest properties that it shares with all literary texts or to one subgroup (genre), and to us, to understand that a "text is not only the product of a pre-existing combinatorial system", but also a "transformation of that system." (ibid., 5-7). So, our subject here should not transform the system. Unless we believe that football supporters create art.

Todorov is in search for a suitable contemporary theory of genre for his research of fantastic, as we are here for examining the possibility of proclaiming the supporters songs contemporary epic. Further in his book he discusses that of Northrop Frye's *Anatomy of Criticism*. Summarizing it even more for our purposes here then Todorov does for his, we come to a study of literary genre as vigorous as those of other sciences, value-indifferent, and one that approaches the literary work as a coherent auto-referential system that resembles mathematics in its frozen timelessness. Being detached from reality as it is, it is conventional. (Todorov 1975, 7-10). Remaining within structuralist epistemology, we will approach the literary work (our epic) as a signifying system which generates the meaning within itself, by the very relations of its signs. We will be looking for meaning only within the system, attempting to discern the patterns and combinations and by doing that, to make conclusions about their modifications in another system which it is presumed to belong to the same genre and therefore to share inner structure of the first. We will surely first need to establish the context, or using the structuralist technical term, to have the signifying codes in place, so that the "myth" is revealed.

Even though it is out of the scope of this paper, we will, for methodological purposes also assume (post)structuralist view of the subject, as manifestation of the same logic of structure, itself constructed by the signifying act as his/her knowledge of the world is coded, structured by conventions, made up of signs and signifying practices,

composed of the same codes that are composing the reality, society and his/her (un)conscious. This subject is not really free to act, as we are not really free to read (the work of literature or any other subject of our investigation). Our subject is obliged to conventions, learned rules. We, on the other hand, are imposed limits from the signifying systems, but we are still the ones who, by reading, create the meaning.

To sum up the instrumentarium: the signifying system we explore here is at the same time also our epistemological tool. By recognizing its structural patterns, this tool grants importance to otherwise apparently incommensurable, also marginal and neglectable areas, as is our subject here, by recognizing in them the underlying *mytheme*. Bearing in mind not to, as Catherine Belsey says, collapse all difference (Belsey 1983)

We can now widen the definition of the genre. As Frye said, the purpose of genre study is "not so much to classify, but to clarify… traditions and affinities, thereby brining out a large number of… relationship that would not be noticed as long as there is no context established for them" (Frye 1957, 247-8). And it is our job here to establish the context.

Epic

Barbara Grazios begins her paper entitled "Homer and the Definition of Epic" with the following attempt to definition:

> Epic, as a genre, is defined using many different criteria, from mode of discourse (although some epics are not predominantly narrative), length (though some epics are short), relationship to other genres (though not all epics incorporate minor genres), subject matter (though not all epics involve war or travel), theological framework (though not all epics mention the gods), national or ethnic significance (though not all epics are closely linked to a particular nation or ethnic group), elevation of diction (though not all use high language), mode of composition (though not all epics originate from oral composition), mode of dissemination (though not all are primarily intended for oral performance), and metre (though not all use the dactylic hexameter). (GRAZIOS, p.1)

Thanks goodness. We are in.

1.2. Methodology

Let's try to connect the theoretical presuppositions to the definitions now. It would be a task of this paper to track the modifications in the system(s). Both the traditional and the complex that we are to view as contemporary epic can be considered systems. Smaller units could also qualify as systems (say relations between genders are variations of recognizable structure (SMITSHSON 1975, p.146). As the logical priority is on the system, or more precisely, on the relations within the system, it is the relations within the system that we need to explore. In our case, we need to find the elements and relations that would qualify football chants as epic by recognizing their structural correspondences to those of traditional epic poems. In doing that, we are not going to trace the development of epic as a literary genre, not even dwell into linguistic analysis of the text, but rather analyze an isolated, timeless vision of both.

What we propose here is not that the footballs' supporters songs share the linguistic structural regularities with traditional oral epic and that they, therefore, should be regarded as a modification of oral epic. That might be so, but is of no special importance in this case, as this paper is not going into an analysis of the linguistic characteristics of traditional epic or of football chants. Rather, we will make an attempt of an anthropological investigation into the genre of epic on the level of its content, by first discerning some of its fundamental atomic relations. We would propose a working version of a strict *differentia specifica* of the genre of epic by listing several heuristic focal points of the system and then try to deduce a map of coordinates that would enable subsuming the supporters' scenarios (various textual utterances and communication strategies) under the title of epic.

A load of empirical material was gathered in the course of the research. Traditional heroic epic from the south-western part of former Yugoslavia were analyzed, as well as football chants of 8 supporters groups (FK Dinamo and FK Hajduk from Croatia, FK Parizan and FK Crvena Zvezda from Serbia, Fk Zeljeznicar and FK Sarajevo from Bosnia and Herzegovina and FK Vardar and FK Shkendija from Macedonia). As what we term "football chants" include overall system of supporters' scenarios and various other forms of communication strategies (choreographies, banners, accompanying music and instruments, as well as other textual manifestations), the empirical material also includes video data and participatory observation material from FK Vardar domestic matches after 1990 to present days and from the supporters forums of 4 supporters groups. Traditional

epic was analyzed from second hand sources. Similarly to supporters' songs, traditional epic poems were treated, where possible, together with their carriers as an indivisible part of the system.

Only a small part of this material is used here so the following will only present a case study instead of a comparative research. And here is why.

III. Epics from the region of the Balkans

Many things have changed since the time Dinamo played Red Star in 1990. What was once former Yugoslavia are now 7 (or 8) independent states, after the ethnic wars either physically divided the territories by ethnic (or religious) lines (as in cases of Bosnia and Kosovo) or massive movements changed previously mixed regions to ethnically homogenous, as in the case of Croatia. Their teams now play in the national leagues, mostly facing incomparably weaker opponents. Their international matches are played under strict surveillance of UEFA or FIFA that sanction even a mild expression of racism and nationalism.

So, for good or for bad, as we will soon explain, they have lost any materialization of their arch enemy. Macedonia, the southern state, never took part in the atrocities, and never, until the conflict of 2001, dealt with interethnic challenges in any considerable manner. In a manner of speaking, its ugly form and peaceful ending was a sort of chemical castration of its nationalisms. Consequently, they took powerless, subverted paths.

Illustration two

I am in my usual seat at the 4th block of the south stand where I usually follow my teams' domestic matches from. As usually, maybe 500 people, if not less, are unevenly distributed at our new 36000 seater, most of them at the west stand behind one of the goals, traditional place of Komiti, FK Vardar Ultras. I'm the only female at the stadium, apart from a lady who is obviously mother of one of the players. At my stand, the average age looks like 35. The age distribution, though, probably 20% 7-9, 80% 55-70.

All males are on the west stand, average age again being around 30 years, starting at 13, with the oldest in their late 40ies. A huge banner with a portrait of a man is placed centrally on the stand, with an inscription "Justice for Johan."

The usual traditional Macedonian song "Abre Makedonche" (Hey Macedonian) is being sung, the part originally addressing the fascists (*let the damn fascists understand*) changed to "let the damn Shiptars understand," Shiptars being sort of "blason populaire"[1] term for Albanians living in Macedonia or elsewhere. In this unchangeable scenario, it is of no importance what team Vardar is playing against on the field. "Clean Macedonia" (meaning ethnically) is repeated many times in rhythmical crooning throughout the match. Even before the ethnic conflict of 2001, that put state against armed Albanian self proclaimed fighters for human rights and ended in an agreement that partially changed the power relations of the two ethnic groups in the country, there were tensions between two ethnic groups, mostly on the basis of the differences in the language and the religion. After 2001, ethnic Macedonians who were drafted in what was officially declared an internal conflict, felt utterly played out by the future integration of the rebels into the governmental structure. What is more, two people, again from state structures, were on trail in Hague and one of them sentenced to 12 years in prison for war crimes. He was one of the leaders of Komiti, the man from the banner. Looking at the entire frozen scene at the west stand, I suddenly realized: they are desperately creating a heroic epic. I quickly check the elements in my head. They all fit.

A very recent article by Nikolina Dobreva (2012), entitled "Eastern European Historical Epics: Genre Cinema and the Visualisation of a Heroic National Past", published in the great *Companion to Eastern European Cinemas* edited by Aniko Imre (DOBREVA 2012) gives a structure of the main common features of four historic epic films form the regions of South-Eastern Europe. Her taxonomy is very convenient for the purposes of this paper. In an attempt to explore how "films can function as historical narratives" and how can they "reshape collective imaginary of history," she points three crucial elements in the historical epic of the region: Marxist ideology, nationalism, and (what she calls) Orientalism, summarizing her purpose as "explain[ing] how genre, not history, was used in Eastern European cinema to support Marxist and nationalist

[1] Joanne Luhrs, "Football Chants and 'Blason Populaire': The Construction of Local and Regional Stereotypes, in The Linguistics of Football, edited by Lavric et al. (Tuebingen: Gunter Narr VerlagTuebingen, 2008).

ideology." (ibid., p.348) She analyses four productions, all of them focused on an epic hero involved in monumental events of, as she says, varying amounts of historical accuracy, constructed as a mass scene spectacles. The elements she discerns behind all four films are the following: an epical hero, his relations to common folk, Western Europe represented in a negative light, Ottoman Empire constructed as direct enemy.

Nationalism, Orientalism (or the Ottoman legacy) and Marxist ideology will be the backdrop of our analysis as well. 25 year later, nation building myths, regardless of their projected antiquity[2] are inevitably either based or opposed to their Marxist elaboration from the period after WWII, with Ottoman past serving as unifying element for countries like Serbia, Bulgaria, Albania, Macedonia, Greece and to a degree Bosnia. We will make an attempt to include these elements, along with several more, in a modest heuristic guide of what I propose is a contemporary and far less impressive version of heroic epic in Macedonia.

1. Collective work

First element is an external one, and connected with the inner structure only through its consequential impact on the dynamic of the system. By being a product of a collective genius, the talent of generations of bards, traditional epic gains on universality and authority, spreading its codes over numerous mythic elements. Being also a creation of a collective, an amorph "genius," football supporters" songs also communicate collective message. Transformed in traditional epics' contemporary double, the element of universality defers in its practical application, as the mass psychology now stands for universality and collective (ir)responsibility for authority. At the bottom level, it manifests itself in anonymous, faceless intimidation device and goes with the "brutal wear" package: a "phanthom" woolen cap and a banner for 10$.

2. A super hero/the trickster

The most permanent element of traditional epic is the mythological super hero. In Dobreva's analysis, four different hero's, some of a rather more contemporary origin, share the same generic conventions: epic hero involved in monumental events that change the course of his nation, attempting to resist the Ottoman Empire. They are all of

[2] Serbs http://www.vaseljenska.com/drustvo/rusi-obelodanjuju-istinu-o-poreklu-srba/; Macedonians http://rosetta-stone.etf.ukim.edu.mk/en/node/169Stone

aristocratic origin and initially seem compliant with the Ottomans but as the narrative develops, they are revealed to be selfless defenders of their land and their people, natural leaders whose personal life is intricately bound to the fate of his country and his people. (ibid., p.352) In many aspects, this mythical heroes carry the traits of Levi-Strauss' trickster, as listed by Heyens: he is an ambiguous figure with anomalous personality, deceiver and a trick player, changes shapes, inverts situations, communicates a divine message (or has supernatural assistance) (HEYENS 2009, pp.34-5) and a bricoleurer of holy and profane elements. (LEVI-STRAUSS 1966, pp.16-18), For Levi-Strauss, the trickster is the epitome of binary oppositions, sort of anomaly incorporating every set of extremes (LEVI-STRAUSS 1963, pp.224-26), and as Heyens says, he appears on the edge or just beyond existing borders, classifications, and categories, crossing all borders, acting as *prima causa* of disorders, misfortunes and improprieties, inverts situations, breaking taboos "he becomes good, good becomes worse, worse becomes better." (HEYENS, p.37). In the case of the Balkans, we would add, he is without an exception a man on a horse.

Our trickster is of particular kind, but tricksters can take many forms, as we learn from *Mythical Trickster Figures*, very recent books edited by William G. Doty and William J. Hynes. Prince Marko (Kraljevic Marko in Serbia, Krale Marko in Macedonia, Krali Marko in Bulgaria) was the major character of Slavic oral tradition during the Ottoman occupation of the Balkans.[3] Although historically rather neglectable, he was nevertheless venerated as a supernatural hero by Serbs, Macedonians and Bulgarians, and depicted in the folklore, with very suspicious historical accuracy, as a fearless and powerful protector of the weak, who fought the injustice and confronted Turks. If we combine elements of Serbian, Macedonian and Bulgarian epic, we have a person endowed with a life of 300 years, extraordinary large and strong, with a terrifying, yet somewhat comical appearance, dressed in a wolf-skin cap pulled low over his dark eyes and a shaggy wolf-pelt. His massive black moustache was as large as a six-months-old lamb, he wore a Damascus sabre at his gridle and a spear on his back. His mace, *bozdogan*, weighed 66

[3] His name was Marko Mrnjavchevic, and he was the son of King Vukashin, a co-ruler of Serbian Tsar Stefan Urosh V. Although crowned a "young king" with a possibility to succeed Urosh at the throne, he actually came to be a regional lord, a vassal of the Ottoman Empire, of relatively small territory in Western Macedonia.

okas (85 kilograms). His grip was such that he could squeeze drop of water out of piece of cornel wood. When he danced, he waved a wet blanket instead of handkerchief. His wonder-horse Sharec could talk, and Marko would share his wine with him. Sharec could leap three spear-length high and four spear-length forward. He helped Marko capture *vila* Ravioyla who became his blood sister and helped him kill monstrous three hearted Musa Kesedzija/Crna Arapina. In fight, he used not only strength and prowess, but also cunning and trickery. He is a mortal man, having evil moments; he is capricious and short-tempered, even cruel sometimes. At the same time, he is a self-sacrificing hero with a fundamental goodness and honesty. (LOW 1922) The issue of his mortality and death remains open: when about 300 year old and riding his horse of 160 years, he was announced his death by a *vila*. He then stopped by a well and after an event of hydromancy - he couldn't see his reflection in the water - confirmed *vilas* words, he killed his horse so that the Turks don't capture him, gave him a proper burial, broke the spear and threw the mace in the sea and lay down to wait for his death. He was found by a Hilandar Monastery abbot after 7 days and buried on the monastery, leaving no sign of his grave. Other legends still await his return among the living. Macedonian tradition informs that he was immortal because he drank "eagle's water," and that he now accompanies Prophet Elijah in heaven.

A contemporary trickster would have to be of somewhat inferior capacities. During the time Johan, the man from the Komiti banner was serving his sentence in Hague, his face or name or various events from his life (say, his birthday) were a permanent decoration of the west stand. Upon his return from Hague, he was spectacularly welcomed as a hero and his speech in front of a considerable crowd, loaded with anachronisms, impeccable honesty and bravery, was then partially transformed into football banners. In the eyes of his anonymous collective, he now shares some of characteristics of an epical hero: he fought for a just cause and for his people against if not superior, then an enemy cunning, evil and unjustly supported by a mighty and wicked ally, by whom then he was captured, imprisoned and humiliated. He alone faced an enemy of monumental dimensions, and tricked him with dignity, heroism and ethics, remaining spotless even after he was betrayed by his own country. Few days after his return, he was leading a commemorative parade to the place of the uprising of Macedonians against the Ottoman Empire, riding a horse and dressed in a traditional Komiti outfit.

3. Arch enemy

Prince Marko's battles with his fierce adversaries, Musa Kesedzija or Black Arab (Crna Arapina) have epical dimensions, as their fight precisely reflects the binary oppositions of good and evil, right and wrong, light and darkness (reflected also in the colour of the skin of the enemies, both supposedly Arabic), Christianity and Islam. Those battles, that always depict the enemy with an unfair advantage (Musa Kesedzija has three hearts) are reminiscent of regular, stable flow of natural order, somewhat healthy and cyclic. The ultimate adversary, the arch enemy, though, is hidden behind the horrifying, immaculate structure of the Ottoman Empire, symbolized by the sultan, whose awareness of Marko (and of each epic hero of the Balkans) is an acknowledgement of his superhuman ontological status, his ability to cross the natural limits across hierarchy ranks and to mess with higher levels. He combines his own might with the powers of different nature, most significantly feminine, obscure, and with mixed sexual connotations. Perpetual emphasis on the sister nature of his magical allies only stresses his superhuman, resolute dedication and absolute simplification of his human character that lacks human drama.

The most immediate face of the sultan among the people was religious. In his most terrifying fashion, the sultan was personalization of the other, the different, Christless, confusing reality. Prince Marko often perform orthodox rituals before he outfights the enemy, and even though the *vilas* are a prechristian, pagan addition to his might, his ultimate role of a protector of the good and the light is directly steaming from his Christianity.

With the exception of the bad blood between predominantly orthodox Serbs and catholic Croats, the fiercest ethnical tensions of the Balkans are almost by rule tensions between Islam and Christianity. As with Prince Marko, the arch enemy, hidden behind the wail of cosmological darkness is not the opponent on the field, but the unimaginable other, the non-baptised, whose rituals are seen as a crack in the smooth structure of the familiar. After the collapse of Yugoslav (and Bulgarian) socialism, the return to snobbish and superficial experience of faith is often presented as liberation of the suppressed essence of the people.

There can hardly be a more penetrating insight into this new identity in connection with the phenomenon of football then the one provided by Ivan Ergic, former football

player born in Croatia, representative of Serbia and a declared Yugoslav. In his article "Professional Sport and Nationalism" for the Croatian edition of *Le Monde Diplomatique*, he remembers his playing career as a

> story in which sport patriotism was identified with national populism and orthodox customism, that actually resembled pagan rituals. I witnessed tragicomic manifestations of neurotic quasipatriotism and faith… On the same way the athletes and the supporters are keen to banalized experiencing of nationalism, they are close to popular religiosity and bigotry, where they demonstrate ignorance on the basic catechesis.

So the division between the supporters collective is actually not the faith itself, but the faith as symbolic self identification of the members of the collective. Komiti are opposing the abstract other, the Muslim other by addressing Albanians, dominantly Moslem, in their songs. When Komiti wrote "You are one of us" as a message to then jailed Johan, they were declaring their support and loyalty, but also at the same time confirming his belonging to the lot and their belonging to the symbolical sphere he got to cover, a frustrated mirroring of own unappreciated greatness and utmost incapability of dealing with that.

This is how Ivan Ergic using socialist vocabulary summarizes the situation:

> In transitional, postwar and postsocialist society, the sport is becoming an institution that accumulates frustrations and reproduces nationalism, chauvinism and intolerance and therefore functions as an ideal tool to keep dissatisfied youth away of ministry buildings, factories and student campuses. In this sense, sport goes along with other forms of collectivity and mass events, where increasingly alienated citizen gains strength in a collective trance (ERGIC 2013)

Conclusion

This list of elements and inner relations is not exhausted in this sketch. Many more fundamental ones could be revealed with just a little scratch on the surface. A further work could provide a wider scope and better documented arguments. For the purpose here, a short conclusion would suffice.

Levi-Strauss defined the myth as a logical structure which enables the human mind to evade the perception of some unpleasant dilemma. For him, the fundamental dilemma was opting between the sexual appetite and the culture which the free realization of the

first would destroy. A similar tension seem to arise here, and we can now recognize the tensed triangular relations between the culture (the state of affairs), our trickster character and the myth producing collective from the traditional heroic epic uncovering in the system of football supporting scenarios. Thinking within genre could serve as a cognitive shortcut, sort of economy of thinking. If we take a step to conclude that the football supporting scenarios are building their frustrations into epic dimension, repeating the inherent relations, the logical structure of the traditional heroic epic, then we are possibly provided a tool to decipher otherwise obscure logic of the manifestation of their sentiments.

References:

ARMSTRONG, Gary, and Richard GIULIANOTTI (eds.) **Fear and Loathing in World Football**. Oxford and New York: Berg, 2001.

BAWARSHI, Anis. The Genre Function. **CE** 62.3, Jan. 2000, pp. 335-60.

___, and Mary Jo Reiff. **Genre**: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy. West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 2010.

BAZERMAN, Charles, Adair BONINI, and Débora FIGUEIREDO (eds.). **Genre in a Changing World**. West Lafayette: Parlor, 2009.

BELLOS, Alex. **Futebol**: The Brazilian way of life. London et al.: Bloomsbury, 2002.

BISHOP, Wendy, and Hans OSTROM (eds.) **Genre and Writing**: Issues, Arguments, Alternatives. Portsmouth: Heinemann-Boynton/Cook, 1997.

BROWN, Adam (ed.). **Fanatics!**: Power, identity and fandom in football. London and New York: Routledge, 1998.

BURDSEY, Daniel (ed.) **Race, Ethnicity and Football**: Persisting Debates and Emergent Issues. New York and London: Routledge, 2011.

CARROLL, Michael P. The Trickster as Selfish-Buffoon and Culture Hero. **Ethos**, Vol. 12, No. 2, 1984, pp. 105-131. Stable URL <http://www.jstor.org/stable/639961> Last visit Sept. 10, 2013.

ЦЕПЕНКОВ, Марко К. (собрал) **Македонски народни умотворби**: во десет книги. [Tzepenkov, Marko K. (coll.) Popular Macedonian Wisdom: in ten books] Скопје: Македонска книга и институт за фолклор, 1972.

COE, Richard, Lorelei LINGARD, and Tatiana TESLENKO (eds.) **The Rhetoric and Ideology of Genre**: Strategies for Stability and Change. Cresskill: Hampton, 2002.

CLEARWATER, David A. What Defines Video Game Genre? Thinking about Genre Study after the Great Divide. **The Journal of the Canadian Game Studies Association**, Vol. 5, 8, pp. 29-49.

DUNCOMBE, Stephen, and Maxwell TREMBLAY. **White Riot**: Punk Rock and the Politics of Race. Verso, 2011.

FAN, Lai-Tze. Formula and Fixity in South Slavic Oral Epics: A defense of South Slavic poetic verse against literary accusation of mechanicalism.**TranscUlturAl** Vol. 1, 4, 2011, pp. 47-62.

FERGUSON, C. A. Sports announcer talk: Syntactic aspects of register variation. **Language in Society***,* 12, 1983, pp. 153-172.

FOER, Franklin. **How Soccer Explains the World**: An Unlikely Theory of Globalization. HarperCollins, 2009.

FOLEY, John Miles. **How to Read an Oral Poem**. University of Illinois Press, 2002.

___. *Traditional Oral Epic: The Odyssey, Beowulf, and the Serbo-Croation Return Song.* Berkeley: University of California Press, 1991.

___ (ed.) **A Companion to Ancient Epic**. Malden et al.: Blackwell Publishing, 2005.

___. Tradition and the Collective Talent: Oral Epic, Textual Meaning, and Receptionalist Theory. **Cultural Anthropology,** Vol. 1, No.2, The Dialectic of Oral and Literary Hermenautics 1986 pp. 203-222. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/656267. Accessed: 29/08/2013 20:44

FRYE, Northrop. **Anatomy of Criticism**, Four Essays. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1957.

GALEANO, Eduardo. **Soccer in Sun and Shadow**. Translated by: Mark Fried. Rev. ed. London and New York: Verso, 2003.

DE GEEST, Dirk, and Hendrik VAN GORP. Literary Genres from a Systematic-Functionalist Perspective. **European Journal of English Studies** Vol. 3, No. 1 1999, pp. 33-50.

GIULIANOTTI, Richard, Norman BONNEY, and Mike HEPWORTH (eds.) **Football Violence and Social Identity.** London and New York, Routledge, 1994.

GRAZIOS, Barbara. Homer and the Definiton of Epic. **Classics@:** Issue 3 (The Homerizon: Conceptual Interrogations in Homeric Studies, Center for Hellenic Studies, Harvard University. Available at http://chs.harvard.edu/wb/1/wo/KmUtYDWUJVXe8e5rW2jzjg/0.1. Last visit August 26, 8:57.

HANKS, William F. Discourse Genres in a Theory of Practice. **American Ethnologist**, Vol. 14, No. 4, 1987, pp. 668-692.

HOYLE, S. M. Boys' sportscasting talk: A study of children's language use. **Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences***,* 49, 12, 1989, pp. 3703-3704.

HYNES, William J. Mapping the Characteristics of Mythic Tricksters: A Heuristic Guide. In **Mythical Trickster Figures**. Edited by William G. Doty. and William J. Hynes. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press, 2009, 33-45 (*Project MUSE*. Web. 29 Aug. 2013. http://muse.jhu.edu/)

JAMESON, Fredric. **The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act**. Cornell University Press, Ithaca, 1981.

LAVRIC, Eva, Gerhard PISEK, Andrew Skinner, Wolfgang STADLER (eds.).**The Linguistics of Football.** Tuebingen: Gunter Narr VerlagTuebingen, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Structural Antropology**. Translated from the French by Claire Jacobson and Brooke Grundfest Schoepf. New York: Basic Books, 1963.

LOW, David Halyburton. (1922). **The Ballads of Marko Kraljević**. Cambridge at the University Press, 1922 (Available at the Internet Archive

http://www.archive.org/stream/balladsofmarkokr00lowduoft#page/n7/mode/2up. Last visit September 4th 2013, 8:31)

LUHRS, Joanne. **Football Chants and 'Blason Populaire'**: The Construction of Local and Regional Stereotypes." In THE LINGUISTICS OF FOOTBALL. Edited by Eva Lavric. Books on Demand, 2008, 233-253.

MILLER, Carolyn. Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech**. 70, 1984, p. 151.

MURPHY, Patrick, John Williams, and Eric Dunning. **Football on Trial**: Spectator violence and developmenting the football world. London and New York: Routledge, 1990.

PÉREZ-SABATER, Carmen, Gemma PEÑA-MARTÍNEZ, Ed TURNEY, and Begoña MONTERO-FLETA. A Spoken Genre Gets Written: Online Football Commentaries in English, French, and Spanish. **Written Communication**, Vol. XX, No. X, 2008, pp. 1-27.

PARRY, Adam (ed.). **The Making of Homeric Verse**: The Collected Papers of Milman Parry. Oxford et al.: Oxford University Press, 1971.

POPOVIĆ, Tatyana. **Prince Marko**: The Hero of South Slavic Epics. New York: Syracuse University Press, 1988.

SMITHSON, Isaiah. Structuralism as a Method of Literary Criticism. **College English**, Vol. 37, No. 2, 1975, pp. 145-159.

SPAAIJ, Ramón. **Understanding Football Hooliganism**: A Comparison of Six Western European Football Clubs. Amsterdam: Vossiuspers UvA – Amsterdam University Press, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **The Fantastic**: A Structural Approach to a Literary Genre. Translated from the French by Richard Howard. Ithaca: Cornell University Press, 1975.

TOMLINSON, Alan, and Christopher YOUNG. **National Identity and Global Sports Events**: Culture, Politics, and Spectacle in the Olympics and the Football World Cup. Albany: State University of New York Press, 2006.

TSOUKALA, Anastassia. **Football Hooliganism in Europe**: Security and Civil Liberties in the Balance. Palgrave Macmillan, 2009.

TUCKER, Elizabeth. **Children's Folklore**: A Handbook. Greenwood Publishing Group, 2008.

WAGG, Stephen (ed.) **British Football and Social Exclusion**. London and New York: Routledge, 2004.

WILSON, Jonathan. **Behind the Curtain**: Travels in Eastern European football. London: Orion books, 2006.

WINNER, David. **Brilliant Orange**: The neurotic genius of Dutch football. London: Bloombsbury, 2000.

Daily papers and magazines

DEŽULOVIĆ, Boris. Nož, žlica, Sjenica. Oslobođenje, 22.08. 2013. Available at http://www.oslobodjenje.ba/kolumne/noz-zlica-sjenica. Last visit August 26th 2013, 9:58.

Dinamo and Red Star: the match that heralded war. Global Post, March 20th, 2013. Avaliable at http://www.globalpost.com/dispatch/news/afp/130320/football-dinamo-v-red-star-the-match-heralded-war. Last visit August 27th, 2013.

ERGIĆ, Ivan. "Profesionalni sport i nacionalizam." *Le Monde diplomatique* (Croatian edition) April 25th, 2013. http://lemondediplomatique.hr/ivan-ergic-profesionalni-sport-i-nacionalizam/ Last visit August 30th, 2013.

Sećanje na Maksimir: Tučom navijača počeo rat u SFRJ. Vestionline. 13.05.2012. Available at http://www.vesti-online.com/Vesti/Srbija/224692/Secanje-na-Maksimir-Tucom-navijaca-poceo-rat-u-SFRJ. Last visit August 27th, 2013.

Sources from Internet

40 GODINA BODRENJA U SRBIJI – DOSIJE NAVIJAČI production of Radio Television Serbia. Available at http://abraxas365dokumentarci.blogspot.com/2009/10/dosije-navijaci-2007.html (Last visit August 27th) and http://youtu.be/tso_haoOzjc

Dinamo Zagreb - Crvena Zvezda - Neredi na Maksimiru 13.05.1990." http://youtu.be/tDzeyQdUXYE

E-Companion to *How to Read an Oral Poem. Center for Studies in Oral Tradition. http://www.oraltradition.org/hrop/*

http://www.grobari.net/

http://www.komiti.org/

http://www.oaza.rs/sport/delije/

http://partizanove-pesme.blogspot.com/

http://www.badblueboys.hr/category/vijesti/

http://www.torcida.hr/

http://www.hordezla.ba/

http://www.manijaci.ba/

http://www.themaniacs.org/tm/

http://www.kralemarko.org.mk/default-mk.asp?ItemID=53A58133D6FE814E8848DA2947A7ECA4

CARTA DO LEITOR: ESPAÇO DISCURSIVO DE (RE) CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ana Lucia Cheloti Prochnow (CMSM/UFSM)
Adriana Silveira Bonumá (CMSM/UFSM)
José Ferreira Machado Junior (CMSM/UFSM)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar o gênero de texto carta do leitor. O corpus da pesquisa se constitui de exemplares de carta do leitor escrita por professores. Tais exemplares, retirados do jornal Diário de Santa Maria no período de 19 a 31 de maio de 2012, são uma forma de reação ao editorial do grupo RBS publicado na edição de Sábado e Domingo, de 19 e 20 de maio de 2012, intitulado "O Ensino Reprovado", que comenta e faz fortes afirmações à reprovação de 92% dos professores que se inscreveram para o concurso do magistério estadual do Rio Grande do Sul. Procedemos a análise, primeiramente, realizando um estudo do gênero carta do leitor compreendendo-o como uma ação retórica típica. A partir disso, analisamos a organização retórica do texto com base no padrão de organização textual hipotético-real. E, em um terceiro momento, identificamos os índices que marcam, no texto, a identidade dos produtores das cartas. O discurso dos professores na condição de leitor foi analisado para levantarmos traços que definem sua identidade social. Para tanto, buscamos respaldo teórico em Devitt (2004) que fundamenta a questão dos gêneros textuais, entendidos como *ação social*; em Cabral (2002) e Vasconcellos (1997), que embasam o conceito de gênero carta do leitor e a análise da estrutura hipotético-real das cartas; e em Moita Lopes (2003), que aborda a questão da identidade, vista como algo em permanente estado de transformação e em constante reconstrução. Com isso, confirmamos que o gênero carta do leitor, visto como uma prática discursiva, é executado pelas pessoas da comunidade para manifestar a sua conformidade ou não com a opinião de outra pessoa ou instituição, que foi tornada pública pela imprensa jornalística impressa. É uma espécie de diálogo conflituoso ou harmonioso entre pessoas que não estão em contato físico. Até mesmo, esses participantes do "diálogo" são desconhecidos um dos outros *a priori*. Ainda, é um texto que se organiza retoricamente conforme o padrão básico de organização textual hipotético-real, usado com a finalidade de se manifestar uma reação ao discurso de outrem. Ademais, o gênero

carta do leitor é uma instância discursiva apropriada para que a identidade emerja. Contém marcas que definem a identidade de quem opina, contra-argumenta, se defende etc, frente a uma determinada questão, seja ela social, profissional, religiosa etc. Nos exemplares analisados, os professores, apresentando as declarações feitas pelo grupo RBS e negando-as em defesa de toda a classe de professores, recorreram a determinados aspectos formais que, dentro do gênero, atuaram revelando a sua identidade social e profissional, uma vez que o que está posto em pauta é a qualidade do profissional da educação.

Palavras-chave: ação retórica, carta ao leitor, identidade

Introdução

Dentre as diferentes formas de se compreender gênero textual, uma delas, a concepção tradicional, o considera como um sistema de classificação de textos que se baseia em características formais compartilhadas. Essa visão se preocupa com a classificação e forma, com a descrição das características formais de um gênero particular.

Já Bazerman, em conformidade com a perspectiva sociorretórica de estudo dos gêneros, afirma que "Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído". (BAZERMAN, 2006, p.23)

Ainda, Devitt (2004), sob o escopo da Teoria Retórica de Gênero, que se desenvolve a partir de Miller, compreende o gênero como ação social típica em resposta a uma situação retórica recorrente. Segundo a referida autora, "as pessoas constroem gêneros através das situações e as situações através de gêneros". (DEVITT, 2004, p. 21) Isso evidencia que um dos conceitos que embasa a teoria de gênero entendido como *ação social* é estudá-lo pela *situação*.

Com base nisso, o presente trabalho tem como objetivo analisar em que medida o gênero discursivo carta do leitor, compreendido como uma "ação social", instancia a (re) configuração da identidade do professor.

Para tanto, na primeira parte do texto, discutimos os pressupostos teóricos que fundamentaram o trabalho. Depois, apresentamos a metodologia de seleção e análise do *corpus* de pesquisa. E, por fim, nas considerações finais, tecemos comentários sobre o gênero carta do leitor enquanto ação discursiva típica para que a identidade se manifeste.

1. Fundamentação Teórica

No primeiro capítulo do livro *Writing genres*, intitulado *A Theory of Genre*, Devitt (2004) situa a Teoria Retórica de Gênero, vertente de estudo de gêneros que ultrapassa os limites formalísticos de classificação e forma ao reconhecer que os gêneros possuem um caráter dinâmico e que se realizam dentro de um contexto social. A autora menciona alguns autores que mais contribuíram para essa nova concepção de gêneros, tais como: M. M. Bakhtin e Tzvetan Todorov da literatura; M. A. K. Halliday e Vijay Bhatia da linguística; e Carolyn Miller, Charles Bazerman e David Russel da composição e retórica.

Devitt declara que um dos fundamentos da teoria é de que o gênero deve ser refinado retoricamente de acordo com as pessoas que participam do gênero e fazem as formas significarem. A partir disso, há uma mudança de gênero como definido pelas críticas literárias e retóricas em direção ao gênero definido por seus usuários.

Devitt (2004) estabelece os princípios da teoria retórica de gênero, primeiramente, focalizando a concepção de gênero como sistema e como forma de classificação. A concepção convencional considera gênero como sistema de classificação de textos baseado em características formais compartilhadas. A autora afirma que uma teoria retórica de gênero deve olhar além da classificação e forma, deve entender gêneros como uma resposta dinâmica para uma determinada situação recorrente.

Essa nova versão de gênero, de natureza essencialmente retórica, pressupõe que a análise de gênero não deve ser feita a partir de classificação, mas em como as pessoas usam e classificam os textos em gêneros. Estudar gênero, desse modo, é estudar como as pessoas usam a linguagem para fazer o seu caminho no mundo. Quando os estudiosos de gênero anteriores eram mais interessados em gêneros literários definidos pelos críticos, os estudiosos de gênero de hoje são mais retóricos, também se interessam por gêneros do cotidiano conforme nomeados por seus usuários.

Portanto, Devitt (2004) reforça que a natureza classificatória de gênero é uma parte essencial do entendimento de gênero e de sua importância, mas tal classificação é definida

retoricamente, em vez de criticamente, pelas pessoas que o usam, para os fins de atuação no mundo, cabendo aos estudiosos do gênero identificar o que faz os usuários reconhecerem esses como gêneros.

Quanto à forma, a autora afirma que muitos críticos de gênero, como Miller, Campbell e Jamieson, observam não para modelos de forma para definir gêneros, mas para padrões de ação. Para entender essas ações precisa-se compreender os contextos dentro dos quais elas ocorrem, contextos que no saber retórico têm sido chamados de situações retóricas.

Segundo Devitt (2004), uma teoria retórica de gênero deve olhar além e por trás de classificações particulares e formas. Os estudos de gênero, nessa perspectiva, devem vincular propósitos, participantes e temas, ou seja, compreender uma situação retórica e seu contexto social.

Também, Devitt (2004) aborda dois outros elementos importantes para a definição e entendimento de gêneros: a cultura e outros gêneros. A cultura, entendida como um conjunto de contextos materiais e comportamentos apreendidos – valores, crenças e modelos – exerce influência na forma como a situação é construída.

E influência de outros gêneros se dá pelo contexto de gêneros, o qual inclui todos os gêneros existentes na sociedade independentes de serem mais ou menos usados, que agem simultaneamente e interativamente dentro de um gênero e este se situa na *interseção* de tais interações.

Ainda, Devitt (2004) propõe que gênero seja visto como uma interseção entre as ações individuais e um contexto socialmente definido. Gênero é uma dinâmica recíproca dentro da qual as ações individuais constroem e são construídas pelos recorrentes contextos de situação, cultura e de outros gêneros.

A Teoria Retórica de Gêneros é uma vertente atual dos estudos de gênero que busca estudar gêneros numa perspectiva social uma vez que são entendidos como prática retórica dinâmica e recíproca. Isto é, gêneros são tipos de ações retóricas que as pessoas executam no seu cotidiano nas interações com seus mundos, sendo refinado retoricamente de acordo com as pessoas que participam do gênero e fazem suas formas se significar (Devitt, 2004)

Nessa perspectiva, a carta do leitor é gênero de texto por se tratar de uma prática social realizada por cidadãos leitores, auxiliando-os a manifestar as suas opiniões publicamente. Esse gênero tem como propósitos comunicativos, dentre outros, opinar,

reclamar, elogiar, contra-argumentar, sobre algo que foi anteriormente levado à sociedade leitora como definitivo.

Conforme Cabral (2002),

> O gênero carta do leitor registra o posicionamento de pessoas da comunidade e das diversas instituições acerca de assuntos do momento. Geralmente é um texto pequeno e se localiza nas páginas iniciais dos informativos (página 2 ou página 3), utilizado para protestar, esclarecer, parabenizar, retificar, retratar-se, concordar, responder, replicar, treplicar". (CABRAL, 2002, p. 215)

No caso deste trabalho, as cartas de leitor analisadas são uma "réplica" dos professores do magistério público estadual ao que foi dito pelo grupo RBS sobre os profissionais de educação diante do alto índice de reprovação dos professores inscritos no concurso do magistério estadual no corrente ano.

Conforme Vasconcellos (1997), há um consenso sobre as estruturas típicas do texto escrito, de que o texto pode se realizar de quatro maneiras comuns. Tais formas constituem os padrões básicos de organização textual, a saber: Situação-Avaliação; Hipotético-Real; Estruturas Mistas; Geral-Particular.

Conforme Meurer (1997), na estrutura textual Situação-Avaliação, a *situação* são os fatos e realidades no mundo, aquilo sobre o que estamos falando, e a *avaliação* é aquilo que sentimos a respeito disso. Enquanto a primeira responde à pergunta "sobre o que é que estamos escrevendo/falando?", a segunda responde à pergunta "o que é que achamos disso?".

A estrutura Hipotético-Real "é uma estrutura binária que joga com uma situação não-conhecida ou controversa. O Hipotético é sinalizado linguisticamente ao expor a visão de outrem sobre algo (X diz que Z) e o Real é representado pelo ponto do vista do autor." (CABRAL, 2002, p.216)

O modelo Geral-Particular "organiza-se sob a forma de uma afirmação superordenada, seguida de exemplos, os quais estão ligados entre si por uma relação de compatibilidade ou incompatibilidade". (CABRAL, 2002, p.216)

E as Estruturas Mistas são uma mistura de Situação-Avaliação com Hipotético-Real.

No presente trabalho, focalizamos o padrão Hipotético-Real, o "padrão textual básico que usamos para manifestar nossa reação ao conteúdo das declarações de outrem, inseridas no discurso". (VASCONCELLOS, 1997, p.82). A autora apresenta o diagrama abaixo que, de forma simples, ilustra a estrutura hipotético-real:

Visão de outrem

Reafirmação ou avaliação negativa da visão de outrem.

Visão do escritor

Base para a reafirmação ou negação (opcional)

(VASCONCELLOS, 1997, p. 83)

Nesse sentido, o gênero carta do leitor é estruturado de forma a evidenciar um conflito entre duas visões, uma delas se trata da do autor da carta.

Ademais, esse gênero é uma instância discursiva apropriada para que a identidade se evidencie, haja vista que é marcado por aspectos formais que atuam dentro dele revelando a identidade dos autores.

Para Moita Lopes (2003),

> é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores. (MOITA LOPES, 2003, p. 19)

A carta do leitor, enquanto espaço de construção de identidades, é uma prática discursiva por meio da qual as identidades sociais dos autores se tornem visíveis.

2. Metodologia

Para desenvolver este trabalho, inicialmente, realizamos a leitura dos pressupostos teóricos da pesquisa, a saber: Gênero discursivo (Devitt, 2004), Gênero carta do leitor (Cabral, 2002; Vasconcelos, 1997) e Discursos de identidade (Moita Lopes, 2003);

A partir disso, passamos à seleção do *corpus* da pesquisa. Buscamos todas as cartas do leitor publicadas nas edições de 19 a 31 de maio do jornal Diário de Santa Maria/RS, que tratavam do tema Educação, mais especificamente, que discutiam o editorial "O Ensino Reprovado" do grupo RBS da edição de 19 e 20 de maio de 2012.

E, num terceiro momento, selecionamos o *corpus* da pesquisa e o analisamos sob a ótica dos referidos pressupostos teóricos.

3. Análise e Resultados

Na presente análise, utilizamos o gênero discursivo carta do leitor, cujo *corpus* da pesquisa foi constituído por três exemplares de cartas escritas por professores, publicados no jornal *Diário de Santa Maria* em 28 /05 e 1º e 4/06, abaixo explicitados. As três cartas selecionadas, das quais foram omitidos os nomes dos respectivos autores(as), possuem o mesmo título: "Pedagogia"

Carta 1[1]:

Pedagogia

Sobre o editorial *Ensino Reprovado*, Opinião da RBS da edição de 19 e 20 de maio, fiquei entristecida com o infeliz comentário feito sobre a profissão do professor, mais diretamente sobre os estudantes de Pedagogia. Caro editorialista, se não fosse por esses despreparados a que tu te referes, jamais terias escrito esse teu comentário, pois graças a um "sem currículo", foste alfabetizado. O fato de alguém escolher o curso de Pedagogia não significa não ter opção, mas querer fazer parte e auxiliar a formação de cada cidadão, pois diferentemente de um jornalista, todos precisam de um pedagogo. Assim como há médicos que erram, temos professores despreparados, mas isso não lhe dá o direito de ofender aqueles que, muitas vezes, abrem mão de uma rotina prazerosa (...), pensando em aulas significativas para seus milhares de alunos. (...) O concurso foi, sim, uma "pena", assim como tantos outros de outras áreas, mas aí, ninguém cai em cima, afinal estudar Agronomia, Fisioterapia, Jornalismo é ser capacitado. Já estudar Pedagogia é ser "sem currículo". Diferente de ti, assino meu nome (...). Não me escondo atrás de notas de jornais. Tenho amor pelo que faço e não admito que um leigo no assunto faça esse tipo de ofensa (...).

Carta 2[2]:

[1] Fonte: Jornal *Diário de Santa Maria*, segunda-feira, 28 de maio de 2012.
[2] Fonte: Jornal *Diário de Santa Maria*, sexta-feira, 1º de junho de 2012.

Pedagogia

O concurso do magistério estadual exigiu um número de acertos igual ou superior a 60%, por disciplina, para o candidato ser aprovado na primeira etapa. O que me deixa pasmo é que o Grupo RBS não questiona o caráter altamente excludente do concurso, ou não questiona o número reduzidíssimo de vagas versus demanda real de professores. A opinião é fundada do conhecimento da prova? Para questionar, necessitamos de embasamento. Ou seja, o concurso não é interpretado como difícil, mas, sim, é atribuída a má formação dos docentes pelos "especialistas" em educação do Grupo RBS. O próprio governo estadual compactua, justificando o descompromisso em nomear mais professores. Cria um concurso com intuito claramente arrecadatório. No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a maioria dos cursos de licenciatura tem o conceito igual ou superior à maioria dos principais cursos da UFSM e acima da média nacional.

Carta 3[3]:

Pedagogia

Por muitas vezes, li neste jornal a importância da valorização da educação e a necessidade de reconhecimento para minha classe, e não consigo entender a coerência no editorial de 19 de maio. Como o professor será valorizado se um dos maiores formadores de opinião de Santa Maria publica que somos "mal formados, temos o pior currículo, somos professores por falta de opção e, por fim, somos incapazes de superar barreiras"? Existem colegas assim, mas são a minoria. A generalização feita foi infundada e irreal. Fui sempre aluna de escola pública e ingressei no Ensino Superior com maravilhosas notas e na minha primeira (e única) opção: Pedagogia. Sigo estudando. Formada no magistério, em Pedagogia, pós-graduada em Gestão Escolar e cursando especialização em Docência na Educação Infantil, levanto minha cabeça e voz para dizer: sou capaz, sim, de superar barreiras.

Nas três cartas, o *contexto de situação e cultura* apresenta-se como uma forma de reação de docentes ao editorial "O ensino reprovado", publicado pelo grupo RBS na edição de 19 e 20 de maio de 2012. Tal matéria, pelo fato de ter havido uma grande reprovação de professores no concurso do magistério estadual, atingindo o índice de 92%,

[3] Fonte: Jornal *Diário de Santa Maria*, segunda-feira, 4 de junho de 2012.

realiza afirmações, como por exemplo[4]: “A baixa aprovação no teste mostra claramente que os professores estão despreparados, mal formados, sem as condições mínimas para lecionar”; “Diante de tal situação, não é de se estranhar que só procurem o vestibular para Pedagogia os jovens sem preparação suficiente para ingressar em cursos mais promissores, com raras exceções. Assim, já buscam a carreira do magistério os estudantes de pior currículo”.

Essas e demais colocações do texto sobre o referido fato geraram uma espécie de indignação entre praticamente toda a classe do magistério público estadual do Rio Grande do Sul e, consequentemente, estimulou alguns professores a se manifestar em legítima defesa.

Participam desse gênero os editores do jornal *Diário de Santa Maria*, os professores (autores das cartas), os leitores do jornal e o grupo RBS (autor do editorial).

Portanto, o *contexto de gênero* desses textos é o jornal impresso *Diário de Santa Maria*, de circulação na região centro do estado do RS. Observemos na sequência o referido editorial:

Editorial[5]:

[4] O texto “O ensino reprovado” pode ser lido na íntegra logo abaixo.

[5] Fonte: Jornal *Diário de Santa Maria*, sábado e domingo, 19 e 20 de maio de 2012.

OPINIÃO DA RBS

O ensino reprovado

A reprovação de 92% dos professores que se inscreveram para o concurso do magistério estadual é reveladora de uma das razões pelas quais o ensino público do Rio Grande do Sul está tão mal, tendo sido apontado esta semana mesmo como campeão nacional de repetência no nível médio. A baixa aprovação no teste mostra claramente que os professores estão despreparados, mal formados, sem as condições mínimas para lecionar. E choca ainda mais saber que entre os quase 70 mil inscritos para as 10 mil vagas existentes havia um contingente enorme de professores que já estão em atividade e que tentavam apenas a nomeação oficial para as vagas que já ocupam. Ou seja: muitos reprovados estão em sala de aula, lecionando. Não é de se admirar, portanto, que os estudantes também estejam condenados ao fracasso escolar.

Antes de crucificar apenas os professores, porém, é imperativo reconhecer que eles são apenas uma parte do círculo vicioso de um sistema de ensino que carece de urgentes correções. É tal o estado de degradação da educação pública no país que fica até difícil identificar a origem das mazelas, mas elas envolvem a administração negligente dos governos, a baixa remuneração profissional, o desinteresse dos jovens mais qualificados pela profissão, a deficiência dos cursos de formação superior e até mesmo a acomodação dos pais, que pouco se envolvem e quase nunca cobram eficiência das escolas.

A explicação para o desastre do concurso não está somente no nível de exigência da prova

A explicação para o desastre do concurso certamente não está somente no nível de exigência da prova. No Rio Grande do Sul, deve-se muito mais ao histórico de abandono do magistério e à deformação das relações entre sucessivos governos e a representação sindical dos mestres, que têm se pautado pelo repetitivo conflito em torno de salários e planos de carreira – em vez de contemplar também e prioritariamente a questão da qualidade do ensino.

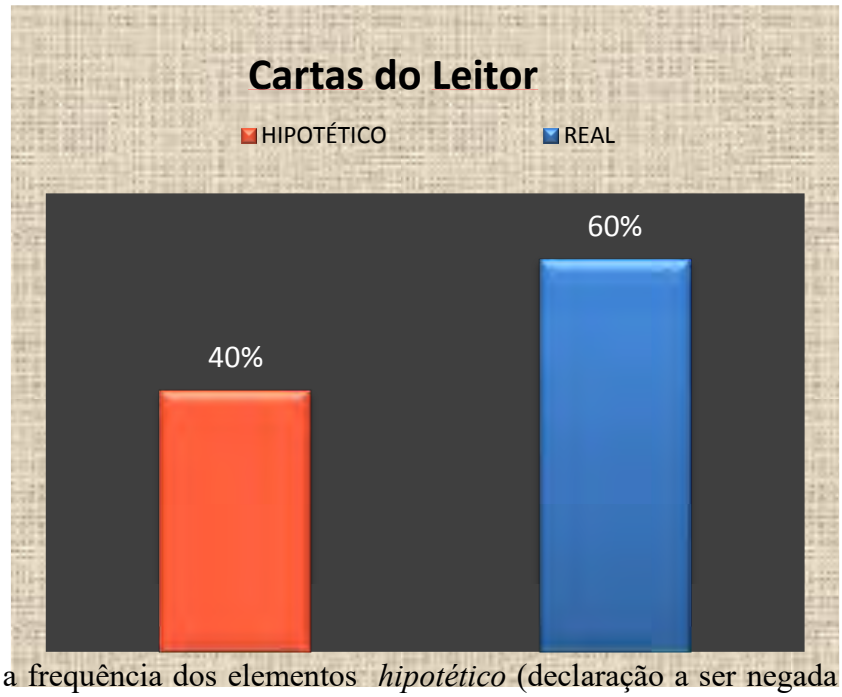
Diante de tal situação, não é de se estranhar que só procurem o vestibular para Pedagogia os jovens sem preparação suficiente para ingressar em cursos mais promissores, com raras exceções. Assim, já buscam a carreira do magistério os estudantes de pior currículo. Como os cursos não são suficientemente qualificados para compensar tais deficiências, acabam formando e lançado no mercado de trabalho profissionais incapazes de superar barreiras elementares, como o atual concurso da SEC.

Na necessidade de manter o sistema funcionando, Estados e prefeituras contratam em caráter provisório ou emergencial, levando a deficiência para a sala de aula. A consequência é a degradação crescente do aprendizado. Neste cenário, a questão que se impõe para toda a sociedade é a seguinte: como romper este círculo vicioso e resgatar a qualidade do ensino na rede pública do Estado?

Temos que encontrar a resposta adequada, ou todos seremos reprovados.

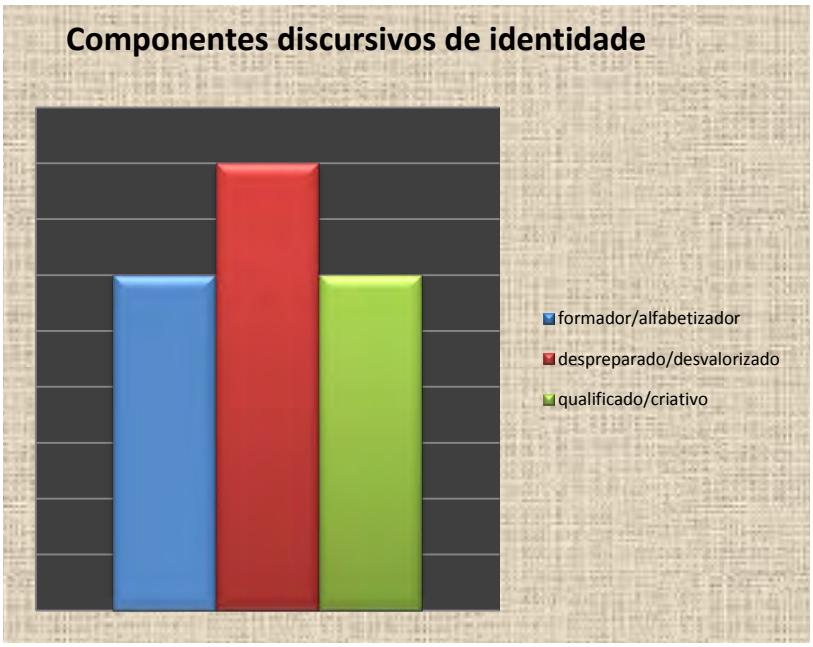
As Figuras 1 e 2 ilustram a frequência dos elementos Hipotético e Real das cartas analisadas e as marcas de identidade docente, respectivamente.

Figura 1



A Figura 1ponta a frequência dos elementos *hipotético* (declaração a ser negada como verdade) e *real* (negação do discurso de outrem) nas cartas analisadas.

Figura 2



E a Figura 2 ilustra a frequência dos marcadores discursivos de identidade docente que se evidenciaram nos exemplares: professor formador/alfabetizador (3 ocorrências); professor despreparado/desvalorizado (4 ocorrências) e professor qualificado/criativo (3 ocorrências).

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi o de analisar em que medida a carta do leitor, entendida como uma ação social, é um gênero discursivo que instancia a (re)configuração da identidade de professores, neste caso, produtores das cartas.

Confirmamos que gênero carta do leitor é uma prática social, que auxilia o cidadão a manifestar a sua opinião publicamente. Os exemplares analisados são uma "réplica" de alguns professores ao que foi dito pelo grupo RBS sobre os profissionais de educação diante do alto índice de reprovação dos professores inscritos no concurso do magistério estadual no corrente ano.

É uma espécie de diálogo *in absentia* em que seus participantes são desconhecidos um dos outros *a priori*. Se isso não fosse realizado por meio de um gênero, somente a opinião do grupo ficaria valendo como certa e hegemônica. A carta do leitor, portanto, cumpre o papel de revidar, de mostrar outro ponto-de-vista de algo que está sendo dado como verdadeiro.

Isso confirma a concepção de Devitt (2004) de que "agir por meio de gênero é realizar algo no mundo".

Referências

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

CABRAL, S. R. S. Carta do leitor – Um Gênero Textual. In *Vidya*: Língua, Literatura e Ensino, Jan-Jun/2002, p. 213-224.

DEVITT, A. J. *Writing genres*. The United States of America: Southern Illinois University Press, 2004.

MEURER, J.L. Estrutura Textual 'Situação-Avaliação' e Relações Oracionais Associativas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, p.61-79, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). *Discursos de Identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

VASCONCELLOS, M. L. Estrutura Textual Básica: Hipotético-Real, In.: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, p.81-93, 1997.

UM ESTUDO ACERCA DA CONSTRUÇÃO TEXTUAL: O PAPEL DAS ANÁFORAS ASSOCIATIVAS E SUA RELAÇÃO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Daniela Zimmermann Machado (UFPR/UNESPAR-Paranaguá)

RESUMO: As anáforas associativas (doravante AA), propostas por Kleiber (2001), são definidas enquanto um processo não-correferencial léxico-estereotípico que representa um dos processos de referenciação possíveis na linguagem, podendo se dar em um nível frasal ou textual. Neste estudo, privilegiamos as AAs no texto. Kleiber (2001) distingue quatro tipos de anáforas associativas: as mereonímicas, as actanciais, as locativas e as funcionais. A partir dessa classificação, assumimos também a hipótese de que as duas primeiras, as mereonímicas e as actanciais, apresentam propriedades mais caracteristicamente associativas que as demais, em função de serem explicadas pelo fenômeno semântico. Tal hipótese pode ser comprovada a partir da relação entre anáforas associativas e a teoria da estruturação conceitual da linguagem, de Talmy (2001), conforme investigamos. Observamos, neste estudo, o funcionamento das AAs nas diferentes sequências textuais, propostas por Adam (2008). Temos entendido que as AAs promovem a continuidade e a organização do texto, podendo inclusive ter um papel significativo na caracterização do gênero de texto. Acreditamos na possibilidade de uma explicação semântico-cognitivo para a relação associativa, mas vemos, no texto, na interação autor-texto-leitor, que o sentido global depende da interação textual. As AAs têm um papel na textualidade, na medida em que promovem a progressão temática, contribuindo na construção textual e, como vemos, interferindo na construção das diferentes sequências textuais e até na composição do gênero de texto. Os dados de nossa pesquisa são textos da mídia impressa e digital e contemplam alguns gêneros que caracterizam cada uma das sequências textuais.

PALAVRAS-CHAVE: anáfora associativa, sequências textuais, construção do sentido

0. INTRODUÇÃO

O presente estudo parte da pesquisa de doutorado, intitulada *Estudo léxico-estereotípico: o fundamento semântico das anáforas associativas*, ainda em andamento, e tem como proposta discutir o papel das anáforas associativas (*doravante* AAs) na construção do sentido do texto. Na tese, exploramos a fundamentação semântica das AAs, que se caracterizam pelo caráter léxico-estereotípico, e, paralelamente, trabalhamos com a constituição das sequências textuais, a partir das AAs ali presentes. No estudo aqui proposto, pretendemos investigar o papel das AAs, observando a caracterização dos diferentes gêneros textuais. Para isso, definimos este trabalho a partir de dois questionamentos principais: de que forma as AAs podem intervir na constituição de um gênero de texto? O papel constitutivo das AAs é o mesmo para uma mesma sequência textual, porém em gêneros de textos diferentes?

Assumimos que a constituição das sequências textuais dentre tantos outros fatores é definida, também, pela presença das AAs. As relações associativas interferem na composição dos textos. Em outros estudos[1], defendemos que as sequências descritivas, por exemplo, são fortemente marcadas pela presença de AAs meronímicas, o que justifica a macroproposição aspectualização (caracterização das partes de um todo). No caso da sequência argumentativa, as meronímicas mantém relação com a construção do argumento exemplo. Temos, com esses dados, que as AAs têm papel caracterizador nas sequências do texto. Aqui, vamos um pouco além, explorando as AAs na caracterização dos gêneros. Certamente, as AAs cumprem papel importante na caracterização dos gêneros de texto, primeiro, por ser um elemento coesivo que promove a continuidade dos textos e, por segundo, por sua presença estar atrelada às sequências, e, por efeito, ao gênero. Para comprovar esse dado, selecionamos para este trabalho os gêneros conto e fábula, constituídos ambos pela sequência narrativa.

Partimos, para tanto, dos estudos da teoria de gêneros textuais, definidas por Marcuschi e Koch (2002), do estudo das sequências textuais, de Adam (1997/2008) e da noção de texto de Bronckart (1999). No que diz respeito ao estudo da referenciação textual, consideramos os trabalhos de Cavalcante (2005), de Marcuschi e Koch (2002) e, especialmente, de Kleiber (2001), para a caracterização das AAs.

Começamos o presente estudo, discutindo acerca da referenciação textual, para, a partir desse entendimento, discutirmos as AAs em relação ao texto, à sequência e ao gênero de texto.

1. A Referenciação textual: estudo e caracterização das anáforas associativas

Podemos entender a referenciação textual enquanto um dos processos responsável pela coesão do texto, que, combinado à articulação textual, garante o sentido do texto. Marcuschi & Koch (2002) denominam a *referenciação* como o estudo que se ocupa das relações entre os referentes. Estudar a referenciação é estudar a relação de retomada entre termos (entre elemento âncora e elemento anafórico). A anáfora pode ser definida como uma estratégia de retomada em que um elemento linguístico refere-se a

[1] Como na tese já explicitada: "Estudo léxico –estereotípico: o fundamento semântico das anáforas associativas".

outro que o antecede (Kleiber, 2001). As retomadas podem ser de natureza direta, indireta, associativa, dentre outras.

Neste trabalho, privilegiamos o estudo das AAs, entendendo-as enquanto um subtipo das anáforas indiretas (acepção estreita, para Kleiber, 2001). A anáfora associativa é caracterizada pela não-correferencialidade, sendo definida a partir do caráter léxico-estereotípico, representando um dos processos de referenciação possíveis na linguagem, atuando em um nível frasal ou textual. Retomamos dois exemplos que ilustram a relação anafórica associativa[2] de Kleiber (2001):

(1) Os policiais inspecionaram **o carro**. As rodas estavam cheias de lama.
(2) Ele se protegeu sobre **uma velha tília**. O tronco estava todo descascado. (FRADIN, 1984)

Nos exemplos, "as rodas" estabelece relação com a âncora "o carro", e "o tronco" estabelece relação com "uma velha tília" (um tipo de árvore). Tais relações anafóricas se justificam pela relação lexical e estereotípica entre elemento âncora e anáfora. Podemos afirmar que faz parte do estereótipo de "carro", a referenciação "rodas", e faz parte do estereótipo de "árvore", a referenciação a "tronco". Há introdução de novos referentes, mas essa introdução se faz pelo modo do já conhecido (conhecimentos estereotípicos), por isso, léxico-estereotípico.

Ainda no estudo das AAs, Kleiber apresenta quatro características que as definem: 1) a definitude do termo; 2) a orientação da relação associativa (transitividade); 3) a condição de alienabilidade e 4) a questão da congruência ontológica. Segundo o pesquisador, para que seja caso de AA, a anáfora deve ser precedida de artigo definido, o autor contesta a indefinitude do termo anafórico, descartando do sítio associativo casos em que as anáforas aparecem precedidas de possessivos ou sem nenhum antecedente, no caso de termos genéricos. Defendemos neste trabalho, e mesmo na tese que motiva esta pesquisa, que é possível casos de AAs a partir de indefinidos, não entendendo o indefinido enquanto um elemento partitivo (quantificador) e sim como um elemento de um conjunto maior do qual ele faz parte. Do memso modo, assumimos que os possessivos ou mesmo o tom generalizante é solicitado muitas vezes pelo discurso, não comprometendo a caracterização associativa.
Quanto à segunda propriedade, a orientação da relação associativa. Normalmente, a relação entre os termos é do tipo todo (por exemplo, "carro") e sua parte (por exemplo, "as rodas"). Mas temos ciência que, na textualidade, é possível encontrarmos casos de parte-todo, uma vez que o sentido é dado na interação. Quanto ao terceiro e quarto critérios que definem as AAs, a condição de alienação diz respeito ao fato de que o elemento anafórico deve ser inalienável em relação ao termo âncora, ou seja, deve ter existência articulada (integrante), "as rodas" só existem numa relação de pertencimento com "o carro" (ou uma bicicleta, uma moto, etc). A congruência ontológica diz respeito ao imediatismo que deve existir entre termo fonte (ou âncora) e anáfora, a inferência deve ser imediata, deve haver previsibilidade, e a distância inferencial não pode ser distante.

[2] Esses exemplos foram retirados e traduzidos da obra de Kleiber (2001) *L'anaphore associative,* p.09.

Outro aspecto importante no estudo das AAs é a classificação dos tipos característicos. Kleiber apresenta basicamente quatro tipos de AAs, são elas: as anáforas associativas meronímicas (*João machucou **o pé**, mas os dedos não sofreram ferimentos*), as anáforas actanciais (***O casamento** será no próximo sábado e a noiva parece tranquila*), as anáforas locativas (***A cidade** amanheceu sob a neblina. A Igreja desapareceu da paisagem*) e as funcionais (***A cidade** amanheceu sob a enxurrada. O prefeito decretou estado de emergência*)[3]. Em estudos anteriores, vimos assumindo que as meronímicas e as actanciais são semanticamente fundamentadas, em função de apresentarem explicação cognitiva. Já as funcionais e as locativas são discursivas, inferenciais, dependentes do contexto, sendo consideradas casos de anáforas indiretas. Não traremos aqui a discussão semântica que fundamenta as AAs meronímicas e actanciais, pois nosso enfoque, no momento, é observar as AAs no texto bem como sua caracterização quanto ao gênero de texto. Tentamos trazer uma breve explanação sobre a constituição das AAs para observar a relação entre essa estratégia textual e os gêneros de texto.

2. Estudo do texto: da noção de sequência textual a de gênero de texto

Começamos esta seção, apresentando os três níveis de análise, previstos no quadro da Linguística Textual: ou analisamos os textos a partir de uma noção de gênero, ou a partir de uma noção textual (enquanto texto empírico) ou ainda a partir da noção de tipos textuais ou sequências. Como já comentado, objetivamos estudar a relação entre as AAs e a constituição dos gêneros de texto. Porém, faz-se necessário reforçarmos o entendimento da noção de texto e de sequência textual. A noção de sequência é imprescindível em nosso trabalho, pois é, a partir dela, que pensamos na constituição do gênero. Levantamos uma hipótese inicial de que as AAs possuem papel de intervenção na constituição do gênero, mas acreditamos que ainda mais evidente é a função das AAs na construção das macroproposições que caracterizam as sequências. Antes de explorarmos essas questões, importante discutirmos a respeito dos conceitos que norteiam este estudo: o de texto, o de sequência textual e o de gênero.

Damos início, tratando, primeiramente, da noção de texto, que pode ser considerada mais estrita e interna em relação aos demais níveis de análise textual. Sobre o estudo do texto, utilizamos especificamente os estudos de Bronckart (1999). O pesquisador propõe que se entenda o texto enquanto realização empírica. Para ele, texto tem relação com todas as formas de realização empírica, articuladas a situações de comunicação diversas. Para Bronckart (1999), pode ser texto "qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita" (p. 71). Podemos, nesta acepção, considerar como texto tanto o diálogo do cotidiano quanto um romance.

[3] Alguns desses exemplos foram sugeridos já na tese, em andamento, "Estudo léxico-estereotípico: o fundamento semântico das Anáforas Associativas".

No estudo das línguas naturais, há basicamente duas direções distintas para o tratamento da noção de texto: estudo da estrutura (parte interna) e estudo do funcionamento dos diferentes textos em uso (parte externa). Neste estudo, em particular, estamos lidando com a constituição, a estrutura, porém, ao refletirmos sobre os gêneros, o fator externo torna-se relevante.

Os textos podem ser aproximados, ou seja, caracterizados como pertencentes a um mesmo gênero, a partir de algumas características como: estar em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido e/ou exibir um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial (BRONCKART, 1999).

Sobre a noção de texto empírico, Bronckart (1999) ainda esclarece:

> A noção de texto singular ou empírico, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função de sua situação de comunicação particular. (BRONCKART, 1999, p. 77)

Antes de nos atentarmos especificamente à noção de gênero, as sequências podem ser compreendidas enquanto espécies de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua significação.

Um texto (empírico) é constituído por sequências e é caracterizado por pertencer a determinado gênero. Vemos que essas três noções, ou melhor, esses três níveis de textualidade, podem ser pensados de forma articulada.

Adam (2001) define sequência textual como uma estrutura que pode ser classificada como:

> - uma rede relacional hierárquica; em grande medida decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
> - uma entidade relativamente autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte. (ADAM, 2001, p. 28)

Segundo Bonini (2005), a sequência textual pode ser vista como um mecanismo de textualização, um "conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros." (p.208) Em outras palavras, as sequências compõem os gêneros e são marcas mais estabilizadas e elas, ao contrário dos gêneros, são

acessíveis à classificação. Bonini (2005) vai nos dizer ainda que é possível determinar as sequências textuais pelo fato de serem linguisticamente estáveis (em oposição aos gêneros), mesmo que as sequências ocorram de modo heterogêneo nas realizações textuais.

Sabemos que um texto pode ser composto de "n" sequências, e elas são independentes, porém não autônomas, não aparecem sozinhas e sim inseridas em gêneros, e, em um mesmo gênero, podemos encontrar várias sequências. Neste trabalho, marcamos a sequência dominante no texto, no caso, a narrativa.

A proposta de Adam, ao trabalhar com as sequências textuais, pode ser assim apresentada:

> Eu me proponho a reorganizar esses sub-sistemas em um tipo de teoria de conjunto. Os planos de organização da textualidade levam em conta o caráter profundamente heterogêneo de um objeto irredutível a um único tipo de organização, complexa e ao mesmo tempo coerente. Passando por um caráter teorizável dessa diversidade e dessa heterogeneidade, eu falo de diferentes planos de organização textual e eu defino o texto como uma estrutura composta de sequências. (ADAM, 1997, p. 20)[4]

Segundo o autor, trabalhar o texto, a partir de uma estrutura sequencial, permite trabalhar com a heterogeneidade sequencial que o constitui. A sequência, unidade constituinte do texto, é constituída de pacotes de proposições (as macroproposições), que se constituem de *n* proposições. (ADAM, p. 29)

Considerando os tratamentos especificados, apresentamos a hipótese de Adam, no que diz respeito ao estatuto das sequências textuais:

> Os «tipos relativamente estáveis de enunciados» e as regularidades composicionais das quais fala Bakhtin são a base, em fato, das regularidades sequenciais. As sequências elementares parecem se reduzir a alguns tipos elementares de articulação de proposições. No estado atual de reflexão, parece-me necessário fixar as sequências prototípicas seguintes: narrativa, descritiva,

[4] Versão original: Je me propose de réorganiser ces sous-systèmes dans um essai de théorie d'ensamble. Les plans d'organization de la textualité rendent compte du caractere profondément hétérogène d'un objet irreductible à um seul type d'organisation, complexe et en même temps coherént. Pariant pour caractere théorisable de cette divesité et de cette hétérogénéité, je parle de différents plans d'organisation textuelle et je définis le texte comme um estructure composée de sequences. (ADAM, 1997, p. 20)

> argumentativa, explicativa e dialogal[5]. (ADAM, 2001, p. 30, grifos do autor, tradução nossa)

Obviamente, nosso foco é mostrar que as AAs promovem a textualidade, cumprindo um papel determinante para a constituição de cada uma das sequências textuais. Para cada sequência, as AAs desempenham um papel diferente e de muita importância na caracterização das macroproposições. Neste trabalho, optamos por observar as AAs na sequência narrativa, em que percebemos a forte influência das AAs meronímicas para a continuidade do texto, principalmente na relação entre complicação e resolução.

No estudo do gênero, fazemos uma breve menção aos estudos de Bakhtin (1997), que apresenta a célebre noção de que os gêneros podem ser entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados que circulam na sociedade, que eles são em número infinito e que há uma heterogeneidade muito grande na sua classificação. Os gêneros nada mais são do que um conjunto de textos, que possuem características em comum, sejam elas o propósito/a intenção, a estratégia tática, o contexto situacional, enfim. Tais características aproximam textos fazendo com que sejam caracterizados por um mesmo gênero. É nesse nível de análise que nosso trabalho se situa/ se desenvolve.

De acordo com Bronckart (1999):

> Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**). (BRONCKART, 1999, p. 137)

Consideramos no estudo do gênero toda a esfera que contempla e caracteriza os textos, ou seja, toda a situação que caracteriza o espaço onde determinado texto circula. Refletimos também acerca das contribuições de Schneuwly e Dolz (2004) que consideram os gêneros enquanto instrumentos de comunicação que prefiguram as ações

[5] Versão original: les «types relativement stables d'énoncés» et les régularités compositionnelles dont parle Bakhtine sont à la base, en fait, des régularités séquentielles. Les séquences élémentaires semblent se réduire à quelques types élémentaires d'articulation des propositions. Dans l'état actuel de la réflexion, il me paraît nécessaire de retenir les séquences prototypiques suivantes: *narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale*.

de linguagem possíveis nas atividades sociais. Segundo os autores, todo texto que representa uma ação social pertencente a um gênero.

Em suma, vemos que o que define os diferentes gêneros são as características composicionais, estilísticas e de conteúdo que os definem. O gênero conto, por exemplo, difere-se do gênero fábula, pela intencionalidade, pela estrutura (composição), pelo estilo, embora ambos sejam constituídos pela sequência narrativa. A sequência certamente está atrelada à referenciação textual, ou seja, os processo de referenciação articulam-se de certa maneira à composição da sequência, conforme veremos na análise.

Passamos agora para uma reflexão direcionada ao enfoque do trabalho, pensando na relação entre as AAs e os gêneros.

3. A presença das anáforas associativas em diferentes gêneros textuais

O recorte que estabelecemos neste trabalho é a possibilidade de investigarmos as AAs nos gêneros, mais especificamente, gêneros caracterizados pela sequência textual narrativa. Na tese já explicitada, trabalhamos com as cinco sequências textuais propostas por Adam. No estudo aqui apresentado, selecionamos a sequência narrativa, para explorar, nesse tipo de texto, como as macroproposições se constituem e em que medida as AAs podem interferir na constituição de gêneros diferentes.

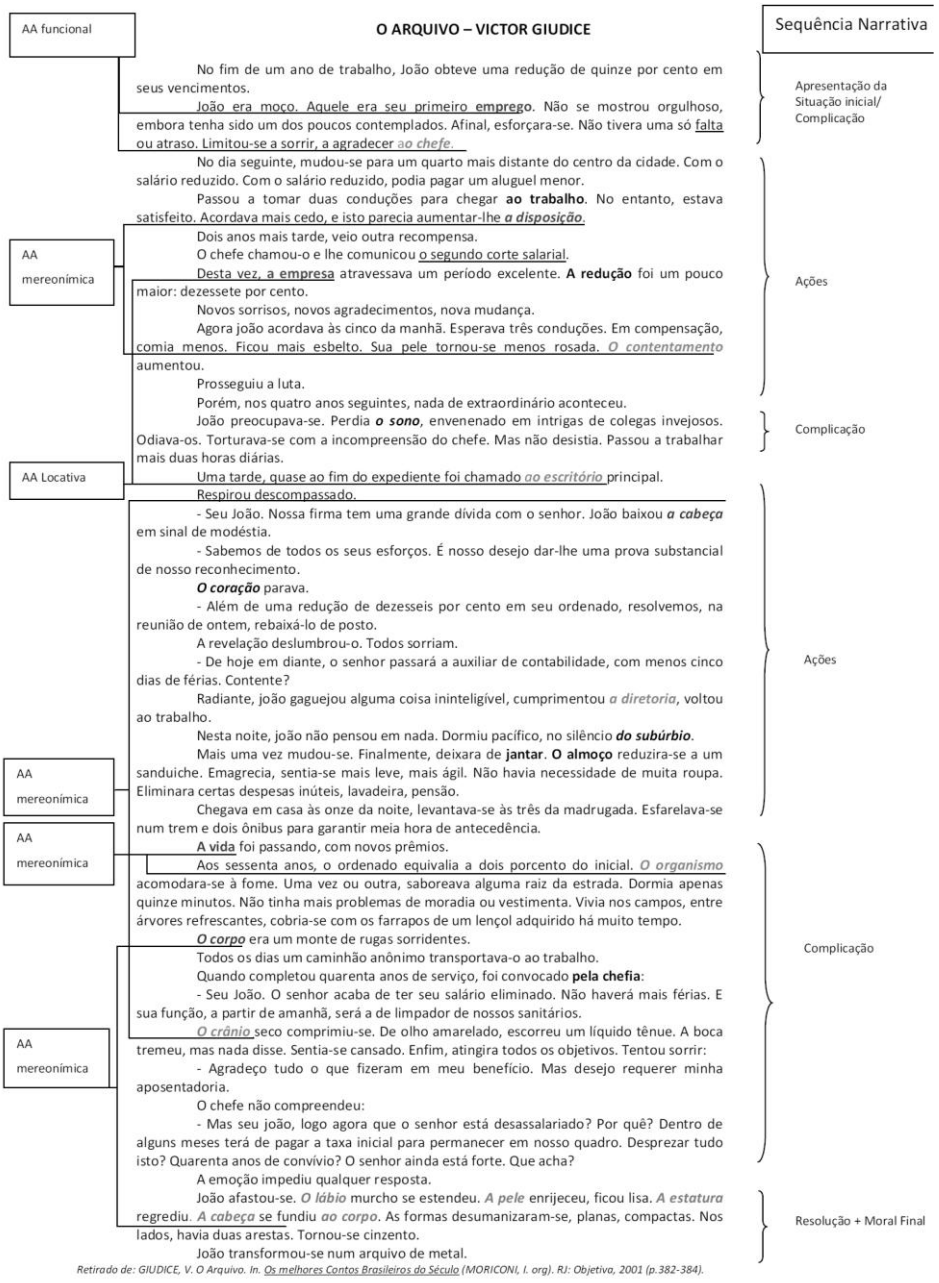
Começamos por caracterizar esse tipo de sequência bem como os gêneros que se caracterizam pelo predomínio da sequência textual narrativa.

Adam (2008) concebe a sequência narrativa como a exposição de fatos reais ou imaginários, e, dentro dessa designação de "fatos", o autor percebe a possibilidade de duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente (ator humano ou antropomórfico) – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece, sem intervenção intencional de um agente. (ADAM, 2008)

Mencionamos aqui, baseados em Adam 2001, alguns critérios que definem os textos narrativos: a) sucessão de eventos; unidade temática; predicados transformados; processo; a causa da narrativa; avaliação final.

Vejamos o primeiro texto analisado[6]:

[6] O texto analisado é objeto de pesquisa da tese "Estudo léxico-estereotípico: o fundamento semântico das anáforas associativas", MACHADO (2013 – em andamento)



No texto acima, observamos a sinalização das AAs presentes, bem como as macroproposições que caracterizam a sequência textual. Chamamos atenção para a AA meronímica que está articulada à composição da macroproposição ação- complicação-resolução. Vemos que a presença de AA, neste tipo de texto, promove a continuidade, a sequencialidade da sequência.

Na apresentação inicial (observar sinalização no texto), temos uma anáfora associativa funcional, entre "emprego" e "o chefe". Vejamos as sentenças: "João era moço. Aquele era seu primeiro **emprego**". (...) "Limitou-se a sorrir, e a agradecer ao

chefe.” Segundo Kleiber, o caso destacado caracteriza-se pela relação associativa funcional, porém temos defendido nesta pesquisa que a relação funcional não seria um caso de AA e, sim, caso de AI, devido à falta de fundamentação semântica de léxico. Acreditamos na relação indireta entre “emprego” e “o chefe”. Comprovamos essa tese, defendendo primeiramente que, embora haja uma relação ontológica entre “emprego” e “o chefe”, a relação entre elemento âncora e anáfora é puramente discursiva, um construto social. Entre “cabeça” e crânio” temos caso de AA meronímica, observamos que as condições, postas por Kleiber, são cumpridas.

Algumas considerações sobre esse texto podem ser aqui esboçadas: observamos que a sequência ajuda na caracterização do gênero de texto. Portanto, vemos que as AAs estão atreladas ao conteúdo presente nas macroproposições e, por correspondência, podemos afirmar que auxiliam na caracterização do gênero.

Passamos ao segundo texto analisado: a fábula de La Fontaine.

Fábula: O Leão e o Rato

Certo dia, estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele. **O Leão** acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para o engolir. — Apresentação da situação inicial

- Perdoa-me! - gritou o ratinho - Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim? — Ações/complicação / Resolução

O Leão ficou tão divertido com esta ideia que levantou a pata e o deixou partir.

Dias depois o Leão caiu numa **armadilha**. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, **amarraram**-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem. — Ações/complicação

Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em que o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam. — Resolução

E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais.

Moral da história: Não devemos subestimar os outros. — Moral Final

Jean de La Fontaine

Retirado de: http://pensador.uol.com.br/fabulas_de_jean_de_la_fontaine/ Acesso em: 14/01/2013

A narrativa acima apresentada é facilmente interpretada, com a apresentação inicial, as ações e resoluções (moral da história). Vemos que a sequência textual está bem

marcada. Adiante, analisamos a constituição da sequência. Que elementos de referenciação podem ser sinalizados na narrativa? Esses elementos contribuem de alguma forma para a coerência do texto? Vejamos alguns dos processos de referenciação que podem ser observados: “o leão” (âncora), “a pata” (AA meronímica), “a bocarra” (AA meronímica); amarraram (âncora) e as cordas (AA meronímica); “Rei dos animais” (descrição definida) para a âncora “o leão”; “armadilha” (âncora) – os caçadores (AI).

Vemos que os elementos que representam a não-correferenciação (anáforas associativas e indiretas), constitutivo do texto analisado, é recorrente na textualidade. Há uma relação de inferência nessas relações indiretas. Conseguimos estabelecer associações e relações a partir do léxico apresentado no texto. Nesses casos, ocorre uma ativação de novos referentes no texto, que se caracterizam pelo que se denomina anáfora indireta (AI). As anáforas não-correferenciais, caso das anáforas indiretas e associativas, podemos dizer que, além de “amarrar” as informações textuais, elas contribuem para uma progressão temática das ideias, trazendo novos tópicos ao texto, mas que mantêm relação com o que já estava sendo apresentado.

Podemos observar que mesmo em outro gênero, a presença das AAs está atrelada à construção da sequência textual, estando, assim, as AAs fortemente relacionadas à sequência.

No caso das sequências narrativas, observamos que as AAs garantem a sequencialidade, a continuidade do enredo, sendo fundamentais na unidade do tema. A relação entre ação-complicação e resolução se dá pela referenciação textual, em especial pelas AAs meronímicas.

4. Conclusão

O presente trabalho investigou a possível relação entre a presença das AAs e a caracterização dos gêneros textuais. Obviamente, análises mais numerosas seriam necessárias para que o trabalho tivesse uma constatação mais precisa no que diz respeito à relação entre AA e gênero textual. Mesmo assim, os dados já sinalizam que a construção do texto não se dá de forma aleatória, e que a construção do sentido está articulada aos itens lexicais, às associações que constituem o texto.

Vimos de forma mais nítida as AAs em relação à construção da sequência narrativa. O trabalho com a caracterização do gênero é menos marcado. Dito em outras palavras: é bastante razoável a afirmação de que em gêneros diferentes, as AAs terão determinados comportamentos que acabam por caracterizá-lo. Observando a presença das AAs no conto e na fábula, vemos que as meronímicas apresentam características especiais, por estarem atreladas às macroproposições. Tentando responder as questões postas no início deste trabalho: de que forma as AAs podem intervir na constituição de um gênero de texto? O papel constitutivo das AAs é o mesmo numa mesma sequência textual, porém em gêneros de textos diferentes?

Acreditamos que as AAs podem intervir na caracterização dos gêneros textuais, mas muito mais pela constituição da sequência que o caracteriza. Portanto, fortalecemos aqui a tese de que a sequência é constitutiva e caracterizadora do gênero e do texto. Quanto à segunda indagação, a resposta é também afirmativa, mas vai depender de cada texto. As AAs podem assumir diferentes papeis numa sequência textual, podendo estar nas macroproposições para articular dada complicação a sua resolução, ou garantir a sequencialidade, a unidade temática do texto, podendo reincidir em gêneros textuais diferentes.

Finalizamos este trabalho, defendendo que há relação entre AAs e gêneros textuais, o que se esclarece muito mais a partir da análise da sequência textual que o constitui. As AAs além de promoverem a unidade temática, a progressão temática, proporciona a coerência textual. No caso da narrativa, as AAs tornam-se um recurso importante para a construção textual.

5. Referências

ADAM, J.M. **A lingüística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Les textes :** types e prototipes, récit, description, argumentation, explication, et dialogue. Paris : Nathan, 1997.

_____. **Linguistique textuelle :** des genres de discours aux textes. Paris, Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].

BONINI, A. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In:
MEURER, A. J; BONINI, A.; MORRA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, v. 1, p. 208-236.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: **Revista da ANPOLL**. Campinas/SP. N.19, 2005, pág. 231-256.
BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge UP, 1983

CANÇADO, M. **Manual de Semântica:** noções básicas e exercícios. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **A construção do referente no discurso**. Fascículo 7 do curso de Formação Continuada de Professores da Rede Pública; Universidade Aberta do Nordeste – Fundação Demócrito Rocha – Fortaleza, 2003.

_____. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I.V; MORATO, E.M; BENTES, A.C (orgs). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.

_____. Expressões Referenciais – uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M.; BRITO (orgs). **Gêneros Textuais e Referenciação**. Grupo Protexto. Fortaleza, 2004.

_____. **Referenciação:** sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In:_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
ILARI, R. Alguns problemas no estudo das anáforas textuais. KOCH, Ingedore et al (orgs.) In: **Referenciação e Discurso.** São Paulo: Contexto, 2001, p. 103-124

ILARI, R.; BUIN, E.; ZANIN, G. Resenha da obra L' anaphore associative de Kleiber. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, 2003. 355-372.

JACKENDOFF, R. **Semantics and cognition**. London, England, 1983.
KLEIBER, G. **L'anaphore Associative**. Paris: PUF, 2001.

_____. **L'anaphore associative.** In: Caderno de estudos Lingüísticos, Campinas, SP: 2003.
KLEIBER, G.; SCHNEDECKER, C.; UJMA, L. L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In**: L'anaphore Associative:** aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques). Paris: KLINCKSIECK, 1994.

KOCH, I. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N.S.; NAME, M.C (orgs.). **Linguística e Cognição**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: I.G.V. KOCH; E.M. MORATO, E.; BENTES, A.C. (orgs). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A.C. Introdução. In: _____. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 7-10.

MARCUSCHI, L. A; KOCH, I. V. Estratégias de referênciação e progressão referencial na língua falada. In: **Gramática do Português falado**. Vol. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

_____. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: I.G.V. KOCH, E.M. MORATO; BENTES (orgs) **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

MARTINS, M.C.C.E. **Anáforas associativas** – algumas reflexões. 153f. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa descritiva. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Portugal, 2001. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/94314174/anafora-correferencial. Acesso em: 19/01/2013.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M et al (orgs.) **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In:_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TALMY, L. **Toward a cognitive Semantics**, vol. 1. The MIT Press, Cambridge, Massachussets, 2001.

O GÊNERO FÓRUM DE DISCUSSÃO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM UM CURSO DE LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Sheila da Silva Monte (UFRN)
Kéfora Janaína de Medeiros (UFRN)
Magda Renata Marques Diniz (UFRN)

Introdução

Partindo da perspectiva de que vivemos atualmente uma profusão de invenções e inovações tecnológicas e com possibilidades de ampliar o acesso à educação, elegemos como objeto de estudo as identidades presentes em um fórum de discussão *on-line*, ferramenta presente em ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é analisar os enunciados oriundos desse fórum, a fim de revelar as identidades dos sujeitos envolvidos.

O presente artigo, além de inserir-se no campo da Linguística Aplicada (LA), seguindo uma abordagem de natureza qualitativo-interpretativista, ainda tem respaldo na perspectiva dialógica, concepção de linguagem defendida por Bakhtin e Círculo, partindo do pressuposto de que a linguagem é um fenômeno eminentemente social.

Iniciaremos este estudo apresentando a questão da influência da globalização à construção das identidades culturais na pós-modernidade. A seguir, trataremos do ensino *on-line*, sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e suas ferramentas, especificamente o fórum de discussão (FD). Logo depois, falaremos da perspectiva dialógica no fórum de discussão, remetendo aos pressupostos bakhtinianos. Posteriormente, exporemos os procedimentos metodológicos e a análise do *corpus* de pesquisa. Nesse item, serão apresentados alguns recortes dos discursos dos alunos, juntamente com a análise, a fim de evidenciarmos o resultado almejado. Por fim, nas considerações finais, faremos uma breve reflexão acerca das identidades encontradas.

1 A globalização e as identidades culturais na pós-modernidade

Atualmente, podemos perceber que o processo de globalização estabeleceu um deslocamento das identidades culturais nacionais, o que implicou um movimento de distanciamento da ideia clássica de sociedade como sistema bem delimitado, padronizado. Hall (2001, p. 67, grifo do autor) nos diz que "na história moderna, as culturas nacionais têm dominado a 'modernidade' e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identificação cultural".

Em nossa sociedade "globalizada" pós-moderna, temos assistido a uma profusão de transformações, principalmente no campo das relações interpessoais, fazendo com que haja mudanças no comportamento dos sujeitos. Vislumbramos a era da "fluidez", tendo em vista que os fluidos se movem facilmente, diferentemente dos sólidos (BAUMAN, 2001).

Para o espírito moderno era necessário se emancipar da "mão morta" de sua própria história, por meio do "derretimento dos sólidos", como nos afirma Bauman (2001, p. 9, grifo do autor),

> essa intenção clamava, por sua vez, pela "profanação do sagrado": pelo repúdio e destronamento do passado, e, antes e acima de tudo, da "tradição" – isto é, o sedimento ou resíduo do passado no presente; clamava pelo esmagamento da armadura protetora forjada de crenças e lealdades que permitiam que os sólidos resistissem à "liquefação".

Em contraste com a definição do senso comum, que entende identidade como reconhecimento de alguma origem coletiva ou então de características partilhadas com outros grupos, Hall (2012) nos define, em uma abordagem discursiva, a identificação como construção, um processo sempre incompleto. Sendo assim, se ela não é completamente determinada, podemos ganhá-la ou perdê-la. Para a identificação, ainda segundo Hall (2012, p. 106, grifo do autor), "há sempre 'demasiado' ou 'muito pouco' – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade".

Tudo o que somos e pensamos advém de nosso contato com o mundo. Nesse sentido, um "eu" verdadeiro, um sujeito singular não é possível no contexto da pós-modernidade, pois seria determinado por uma série de situações, seria um simulacro de um sujeito real. Hall (2001) aponta que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram a vida social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. Não há mais uma identidade una, centralizada, mas um sujeito plural, heterogêneo.

Outrossim, Hall (2001), ao discutir sobre a globalização, reforça ainda mais a questão da instabilidade dessas identidades surgidas na modernidade tardia.

> Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente" (HALL, 2001, p. 75, grifo do autor).

Certamente, por meio dessa citação, podemos perceber que o confronto diário de uma série de identidades faz parte de nossas vidas. Não há como desvincular-se desse jogo, tendo em vista que é algo inerente à sociedade, as identidades fazem parte da modernidade tardia e são cada vez mais fragmentadas.

Por estarem permeados pelas chamadas transformações globais, os sujeitos da modernidade tardia estão a mercê dos "frutos" da globalização, que subvertem aquilo que era considerado estável. Com isso, as velhas estruturas entram em colapso e garantem, de certa forma, a integração global que vai muito além das fronteiras nacionais. A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas (WOODWARD, 2012).

Na era da modernidade líquida, pensar em um sujeito inflexível é ser "malvisto" pelos outros, uma vez que, para muitos, já se solidificou a ideia de identidades heterogêneas e que cada sujeito sabe dos riscos que pode sofrer por estar dentro do jogo identitário. Podemos reconhecer que, em todo lugar e de diferentes formas, novas identidades surgem ou se incorporam as já existentes, transformando mais e mais o sujeito pós-moderno.

É notório que o sujeito está cercado de situações sociais, necessidades, que não o deixam livre. Com isso, não há uma mera transformação desse indivíduo, mas um esforço contínuo, que leva a um objetivo, algo a ser (re)inventado e que, precariamente, precisa ser mascarado. De acordo com Bauman (2005, p. 22, grifo do autor),

> a "identidade" só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, "um objetivo"; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais — mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

Com o advento das novas tecnologias, o desenvolvimento, em especial, da informática, reverberou por toda a estrutura social de forma complexa, caracterizando a realidade em mutação, em deslocamento, além de proporcionar o surgimento de novos ambientes socioculturais. Conforme Santaella (2003, p. 28),

> a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso, uma formação cultural está nos colocando não só no seio de uma revolução técnica, mas também de uma sublevação cultural cuja propensão é se alastrar tendo em vista que a tecnologia dos computadores tende a ficar cada vez mais barata.

Na medida em que as tecnologias, especificamente, a internet estão fazendo o planeta encolher cada vez mais, é inviável pensar na impossibilidade de acesso. A rede mundial de computadores tornou-se um ingrediente imprescindível da cultura contemporânea, sem ela a gama de interações (ilimitadas) é impensável. Mesmo que o sujeito assuma o risco de se perder dentro dessa "rede", ele arrisca, porque dela necessita incontestavelmente. Sendo assim, não é possível ignorar o impacto à vida humana, muito menos à vida em sociedade.

Do mesmo modo, a internet deve ser compreendida enquanto espaço não apenas que congrega vários grupos de redes, mas também de pessoas e de informação, uma vez que são "linguagens, usos, percepções sensoriais, novas identidades formadas e trocas simbólicas que estão emaranhadas em rede" (SIMÕES, 2009, p. 2).

Após essa breve discussão, podemos observar que a identidade não é mais objeto de meditação filosófica nem seus fundadores poderiam dar um significado à questão identitária que abarcasse a modernidade líquida. Segundo Bauman (2005, p. 35), "as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando seus próprios recursos e ferramentas".

A seguir, apresentaremos como a educação a distância (EAD) é concebida atualmente na sociedade pós-moderna e como isso também pode interferir na construção das identidades sociais, nos posicionamentos dos sujeitos que estão em formação.

2 Ensino *on-line*: tão longe, tão perto

A educação a distância (EAD) é conhecida desde o século XIX, mas, com o surgimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), houve uma reanimação

nas práticas da EAD, promovendo uma quebra de barreiras, limites, principalmente por intermédio da internet, que favorece o encurtamento das distâncias e uma grande expansão de interatividade. À medida que a tecnologia avança a uma velocidade estonteante, transformando nossas vidas, precisamos acompanhá-la para nos manter atualizados (KEARSLEY, 2011).

Nesse sentido, surge uma oportunidade de expandir o saber aos que necessitam, isto é, implementar de forma racionalizada a educação a distância, tendo em vista que é por meio dela que a educação servirá àqueles que desejam ou necessitam de uma formação e/ou qualificação, mas que não têm acesso ao ambiente físico de uma sala de aula.

> As tecnologias da informação e comunicação permitem criar ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem, nos quais as pessoas podem aprender qualquer coisa sem precisar fazer uso do processo de ensino formal. As pessoas podem fazer uso de ambientes que venham a construir o conhecimento de forma colaborativa e cooperativa (SILVA, 2011, p. 128).

A EAD, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pode desenvolver tanto a autonomia dos sujeitos quanto a construção de relações sociais virtuais. Em tais ambientes, os alunos entram em contato com o outro por meio da chamada plataforma de estudo, fazendo uso das diversas ferramentas presentes nesse tipo de ambiente: *chat*, fórum de discussão, *quiz*, mensagem direta, dentre outras.

Dentre as atividades dispostas na plataforma de estudo, destacamos o fórum de discussão (FD), uma ferramenta de comunicação assíncrona (as mensagens não são trocadas em tempo real) cujo propósito é reunir pessoas para que possam debater, trocar informações e experiências acerca de determinado tema, gerando, consequentemente, conhecimentos significativos sobre esse tema.

Por ser assíncrona, uma das vantagens dessa ferramenta é a de que a escrita pode ser melhor trabalhada, criando, de forma mais esclarecedora, as perguntas e respostas, além de verificar erros gramaticais, ortográficos e de conteúdo, diferentemente do *chat* (bate-papo), por exemplo, que requer uma escrita com maior dinamicidade sem tantas preocupações.

> Na educação a distância, o fórum pode ser utilizado para debates sobre temas propostos, esclarecimentos de dúvidas, desenvolvimento de pesquisas, sistematização de leituras, troca de experiências, práticas contínuas de

> avaliação e autoavaliação, envio de materiais complementares para estudo, além de diversas outras utilidades (SILVA, 2011, p. 136).

Podemos considerar que o FD é de uso predominante no ambiente virtual, já que há facilidade de participação dos alunos de forma assíncrona, em momentos mais convenientes para eles. Nesse sentido, podemos entender que os fóruns são espaços fecundos de significação, que estimulam a participação dinâmica de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Conforme Pereira (2011, p. 350),

> espera-se que nas práticas interacionais estabelecidas nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, inexista o controle de um único sujeito no encaminhamento das ações, uma vez que ferramentas como os fóruns serviriam para estimular a participação dinâmica de todos.

Ao elegermos os enunciados produzidos no FD como nosso *corpus* de pesquisa, presumimos a importância de tal ferramenta, tendo em vista que o fórum proporcionaria mais do que simples postagens, permitindo (re)construções e negociações de significados a cada posicionamento feito pelos membros do grupo. Tais posicionamentos estariam inevitavelmente recheados de outras vozes que ressignificariam cada enunciado criado no espaço do FD, uma vez que o enunciado elaborado pelo sujeito se constitui também do discurso do outro que o atravessa.

3 O Fórum de Discussão: vozes sociais em ação

Por ser um ser de linguagem, o homem estabelece sua comunicação, seu lugar no mundo, por meio de enunciados concretos, que, segundo os estudos bakhtinianos, fazem parte da grande corrente da comunicação sociocultural. Nesse sentido, podemos observar que as chamadas relações dialógicas não existem no texto como materialidade, nem no sistema da língua, mas acontecem entre enunciados. Tais enunciados envolvem a participatividade, o aspecto central do dialogismo, que se desdobra em entoação avaliativa e responsividade ativa (SOBRAL, 2009).

Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, as relações dialógicas acontecem e trazem consigo uma profusão de significados, que são importantes, em maior ou menor grau, para os sujeitos envolvidos no processo de interação. É característica

primordial dos estudos do Círculo, reportar-se às práticas cotidianas, que são basilares para o estudo do dialogismo presente em Bakhtin. Este considera que quaisquer enunciados colocados lado a lado, no plano do sentido, estabelecem relações dialógicas.

Nesse sentido, Faraco (2009, p. 66, grifo do autor) nos diz que,

> para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*.

Nesse sentido, podemos entender que essas relações, as dialógicas, são mais amplas, variadas e complexas. Os estudos dialógicos valorizam justamente a fala, a enunciação, e afirmam sua natureza social, e não individual, tendo em vista que a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012).

Faraco (2009, p. 47, grifo do autor) acrescenta que, "para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. [...] qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico"*. Vale ressaltar, que o termo ideologia não tem, nos textos do Círculo, nenhum sentido limitado ou nocivo, uma vez que qualquer enunciado se dá na esfera de umas das ideologias e que ele sempre vai expressar uma posição avaliativa.

A fim de caracterizar os múltiplos discursos sociais, Bakhtin introduz a noção de vozes sociais, compreendendo-as como complexos semiótico-axiológicos, com os quais determinado grupo humano percebe o mundo (FARACO, 2009). O olhar para a linguagem, faz-se de outra maneira. Ela apresenta-se numa realidade axiologicamente saturada e como um fenômeno sempre estratificado. Essa estratificação ocorre pela saturação da linguagem por meio das axiologias sociais, pelos índices sociais de valor.

Do mesmo modo, Faraco (2009, p. 57) complementa que,

> nesse sentido, aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais [...]. Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais.

Em todos os nossos enunciados, as vozes sociais se fazem presentes. Elas são plenas de palavras dos outros, que trazem consigo sua expressão, seu tom valorativo, que

assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2010). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro e este não pode deixar de refletir-se no enunciado, que, por ser um elo na cadeia discursiva, não pode ser separado dos elos procedentes.

Como consequência, a língua, antes entendida apenas como um conjunto de signos, é dada pelos índices sociais de valor provenientes de um conjunto de experiências sócio-históricas dos grupos sociais. A partir do momento que qualquer elemento da realidade entra no horizonte social de determinado grupo, ele é recoberto por índices sociais de valor, tornando-se objeto do dizer daquele grupo. Logo, o que chamamos de língua é na verdade um grupo de vozes sociais.

Para o pensamento bakhtiniano, o sujeito é um ser essencialmente social, que não pode ser concebido de forma limitada, uma vez que ele é totalmente plural. A partir da concepção dialógica de linguagem, houve uma transformação nas perspectivas de estudo do sujeito, trazendo, assim, o outro. Nesse sentido, fica impossível pensar o sujeito fora das relações com o outro, ou melhor, fora da intersubjetividade, como poderemos observar, a seguir, nas breves considerações sobre o fórum de discussão *on-line*.

Dentro de um ambiente virtual, ao analisar as discussões estabelecidas no FD, podemos observar que, mesmo que os alunos não tenham um contato presencial de uma sala de aula, produzem um diálogo bastante relevante no sentido de que trazem uma grande quantidade de informações e de posicionamentos alheios. O contato virtual, por meio dessa ferramenta, proporciona um verdadeiro encontro, onde os diversos dizeres estão entrelaçados, oportunizando escolhas significativas para o sujeito em formação.

Nesse ambiente, podemos considerar que não há meros enunciados produzidos por diversos sujeitos. Vale salientar que, como o próprio pensamento bakhtiniano nos afirma, o enunciado é sempre um acontecimento, que possui uma situação histórica definida, atores sociais identificados, que compartilham as mais diversas situações e experiências. Ao colocar suas palavras em um FD, o sujeito, no caso o aluno, produz enunciados que exigem um outro que responde ou um outro a quem ele responderá.

Se há uma assimilação das vozes do outro e posterior ressignificação do que já foi dito, podemos conceber que as relações dialógicas estão demarcadas no ambiente virtual de aprendizagem, especificamente em um fórum de discussão, pois, como afirma Bakhtin (2010, p. 379), “eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]”.

4 Em busca de identidades: percurso metodológico e análise

Os participantes da pesquisa são alunos do curso de licenciatura em Letras-Espanhol, na modalidade a distância, de uma Instituição Federal de Ensino, no Rio Grande do Norte. O *corpus* foi gerado no 1º semestre de 2011 e é constituído por um fórum de discussão intitulado "Usar fragmentos da Internet é um ato ético?", utilizado na disciplina Leitura e Produção de Texto. Este estudo, vale ressaltar, insere-se em uma pesquisa mais ampla de mestrado, tendo, porém, sido utilizado para este artigo um recorte de, apenas, dois enunciados.

A análise dos referidos enunciados segue o paradigma qualitativo-interpretativista, contribuindo para que a compreensão das identidades investigadas dependa dos significados e entendimentos existentes dentro de determinada prática de uso da linguagem no FD. Não partiremos de categorias pré-estabelecidas, pelo contrário, permitiremos uma construção dos dados a partir dos enunciados postados.

Por fim, apresentaremos as identidades construídas a partir das postagens realizadas pelos sujeitos em um FD, cujo tema, como já foi revelado, versou sobre a ética na utilização de fragmentos da internet nas produções acadêmicas deles.

4.1 Posicionamentos construindo identidades

Neste momento, iniciaremos com a transcrição e análise de dois enunciados extraídos do fórum supracitado, a fim de identificar, por meio dos posicionamentos dos sujeitos, as identidades presentes nas postagens realizadas por eles no curso de licenciatura. Para tanto, consideremos os enunciados seguintes.

Enunciado 1

Re: Usar fragmentos da Internet é um ato ético?
por Acácia - terça, 19 abril 2011, 09:52

Claro que não. Desde quando usa alguma coisa de outra pessoa sem o consentimento dela é ético? E mesmo que ela der o consentimento . É certo pegar o que ela fez pra nós

fazer o nosso? Quem aprende com isso? Mas quem hoje não usa? Buscamos diariamente a internet para fazer não uma pesquisa e sim nossos trabalhos, principalmente escolar. Botamos sempre a culpa de nossa preguiça no tempo que é muito culto.

Um bom exemplo do uso indevido da rede é na disciplina de espanhol (pelo menos no meu caso). Eu faço um desafio, qual é o estudante desse curso de licenciatura em espanhol que não usa a internet para fazer seus trabalhos ou nunca uso? Ai meu filho na hora da prova, como foi, a maioria fico enrolado como eu também fiquei.

No início de sua discussão, Acácia é bem enfática "*Claro que não*". Ela destaca bem o fato de não ser correto o ato de "copiar e colar". A partir dos questionamentos "*Desde quando usa alguma coisa de outra pessoa sem o consentimento dela é ético? E mesmo que ela der o consentimento. É certo pegar o que ela fez pra nós fazer o nosso? Quem aprende com isso?*", Acácia reforça ainda mais sua resposta inicial. A princípio, quem lê o texto de Acácia, percebe que, para ela, é um crime para o qual não há perdão.

Mas, por meio da pergunta, "*Mas quem hoje não usa?*", Acácia começa a mostrar sua verdadeira posição acerca da prática em questão. Ela afirma que há, na internet, uma busca diária não de simples pesquisas e sim de seus trabalhos. É interessante perceber que a aluna se mostra consciente de que é um erro, mas, mesmo assim, ela o comete. Acácia, ainda, argumenta que "*Botamos sempre a culpa de nossa preguiça no tempo que é muito culto*", reiterando que a prática do "copiar e colar" é reforçada, também, quando se tem preguiça de elaborar o trabalho.

A segunda parte de seu enunciado é a que chama mais atenção, uma vez que, nesse trecho, Acácia reafirma que faz uso da internet, "*Um bom exemplo do uso indevido da rede é na disciplina de espanhol (pelo menos no meu caso)*". O uso da expressão "*pelo menos no meu caso*", dá margem a mais de uma interpretação (ela está fazendo uma relação com a prática errada do "copiar e colar" ou está se referindo ao curso de licenciatura), sendo que, por meio da análise de seu enunciado, podemos perceber uma tendência maior para o fato de a aluna usar a internet de forma indevida. Ela ainda faz um desafio, "*qual é o estudante desse curso de licenciatura em espanhol que não usa a internet para fazer seus trabalhos ou nunca uso?*". Nesse questionamento, ecoam as vozes de outros colegas que, de certo modo, também fizeram suas questões "desafiadoras".

Segundo o pensamento de Bakhtin (2010), as vozes sociais — plenas de palavras dos outros, trazendo consigo seu tom valorativo — estão presentes em todos os nossos

enunciados. Dessa forma, acreditamos que tais vozes, no fórum em questão, têm um papel muito importante, tendo em vista que elas são assimiladas, reelaboradas e reacentuadas por todos os participantes da discussão.

No último período de seu enunciado, Acácia utiliza um vocativo "*Ai meu filho*", que faz parte da linguagem oral. Cremos que, talvez, a aluna quisesse enfatizar ainda mais o seu posicionamento, por meio dessa expressão. A partir disso, podemos perceber o quanto Acácia sente dificuldade em realizar sua avaliação presencial, "*a maioria fico enrolado como eu também fiquei*". O que podemos observar é que Acácia, nessa última fala, está querendo mostrar que, muitas vezes, quando não se faz trabalhos de próprio punho e se recorre a internet, não se tem conhecimento suficiente para se responder a uma prova, por exemplo.

Por meio de seus posicionamentos, Acácia nos evidencia, primeiramente, uma posição contrária à prática de "copiar e colar". Com isso, ela nos expõe a identidade de uma aluna que abomina tal prática na internet. Já em um segundo momento, Acácia nos dá pistas de que ela comete o mesmo ato que, a princípio, era contra. Na verdade, Acácia não segue um posicionamento certo, ora é a favor, ora é contra, sua identidade não é fixa. Conforme Hall (2012), a identificação é uma construção, um processo sempre incompleto, ou seja, podemos ganhá-la ou perdê-la.

A seguir, consideramos o Enunciado 2, que também aborda a questão da tecnologia — especificamente, a internet. Nele, há uma breve discussão acerca do uso da rede (*web*) e a consequente formação da identidade do aluno Lírio.

Enunciado 2

Re: Usar fragmentos da Internet é um ato ético?
por Lírio - terça, 12 abril 2011, 00:13

Diante as coisas que estão acontecendo, onde os alunos pararam de ler os livros,de freqüentar as bibliotecas,de ler jornais,de ler revistas etc.
Se tornou uma epidemia no Brasil e no mundo, agora essa tecnologia está em toda parte da sociedade desestimulando "(ou estimulando)" assim a velha leitura porque os leitores não precisam mas freqüentarem as bibliotecas por que já tem em casa a biblioteca virtual,então é ético usar os fragmentos da internet por que se não fizer isto não estão acompanhando a nova globalização e as novas tecnologias e ainda não estão vivendo no século XXI, sem falar da agilidade das pesquisas.

Lírio já inicia sua discussão, apontado que "*os alunos pararam de ler os livros,de freqüentar as bibliotecas,de ler jornais,de ler revistas etc*". Enfatiza, também, que a

tecnologia está em toda parte e que ela está desestimulando a velha leitura. Segundo ele, "*os leitores não precisam mas freqüentarem as bibliotecas por que já tem em casa a biblioteca virtual*". Lírio já vai dando mostras de que seu posicionamento tende a ser favorável à prática de "copiar e colar", tendo em vista que, em casa, ele tem sua biblioteca *on-line*.

Portanto, a partir de sua afirmação de que "*é ético usar os fragmentos da internet*", ele nos confirma o seu posicionamento. Lírio justifica esse uso argumentando que "*se não fizer isto não estão acompanhando a nova globalização e as novas tecnologias*". Então, segundo ele, é preciso estar atento a esses novos usos, pois já estamos no século XXI. Sendo assim, é necessário agilidade no novo mundo globalizado, relembrando o que Hall (2001) discute sobre globalização, quando diz que ela torna o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.

É importante perceber que Lírio está bem atento ao uso das novas tecnologias na era da informação, da cibercultura (LÉVY, 1999) e isso o faz evidenciar uma identidade de alguém que usa essa tecnologia em prol da produção de seus trabalhos acadêmicos, mesmo que usando fragmentos de textos alheios (sem citação de referências). Podemos considerar que, para Lírio, o fato de a internet favorecer a agilidade nas pesquisas, já é um fator positivo, uma vez que, conforme seu pensamento, frequentar bibliotecas não é mais um hábito de quem vive em pleno século XXI.

Considerações finais

Os enunciados dos alunos são permeados por discursos próprios e estes são influenciados, em maior ou menor grau, pelo outro, o que traz à tona algumas identidades. Ao analisar o tema, percebemos que os alunos tendem, em sua maioria, a serem a favor da prática, por diversos motivos, dentre eles, o fato de não haver um professor por perto para auxiliá-los. Em certos momentos, pudemos perceber algumas ironias, descentramentos, posicionamentos não fixos, por parte dos alunos. Alguns deles, devido à falta de entendimento, acabam não tendo um texto tão satisfatório, somado a alguns desvios ortográficos (na maioria dos enunciados), como pudemos verificar na análise do *corpus*.

No entanto, ainda podemos perceber resultados que apontam, por exemplo, para recortes, em que observamos um posicionamento que, de certa forma, faz o outro refletir sobre suas atividades acadêmicas, tendo em vista que esse aluno é um profissional em construção. A maioria das posições são determinadas por condições particulares, aliadas a complementações de outros discursos, que desencadeiam mais discursos. Há silenciamentos que, em certos momentos, são observados como sendo um calar-se momentâneo, influenciado, possivelmente, pela má interpretação do tema do fórum ou falta de repertório ao tratar do assunto colocado para a discussão.

Após esses breves resultados, reforçamos que, com as interações e identidades analisadas em um AVA, objetiva-se a construção de novos saberes por meio da participação de todos, como resultado da colaboração recíproca e das trocas de informações entre os participantes. Salientamos que o estudo das identidades desses sujeitos em formação, nesse ou em qualquer outro ambiente, são um tema amplo que não se esgota com esta pesquisa. Tais estudos são de suma importância para que possamos compreender como se formam e/ou se estabelecem essas identidades nos diversos meios sociais.

Portanto, podemos ressaltar que a "identidade" só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, "um objetivo"; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais (BAUMAN, 2005).

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRAIT, B. (Org.). **Dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

KEARSLEY, G. **Educação on-line:** aprendendo e ensinando. Tradução de Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

MORAN, J. M. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura:** o advento do pós-humano. Revista FAMECOS, n.22, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493. >. Acesso em: 24 mai. 2013.

SILVA, I. M. M. **Gêneros digitais:** navegando rumo aos desafios da educação a distância. Revista Eletrônica do Centro de Estudos em Educação e Linguagem. v. 1, n. 1, jan-jun, 2011, CEEL, UFPE. Disponível em: http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/silva_generosdigitais.pdf . Acesso em: 26 abr. 2013.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

SIMÕES, I. de A. G. **A sociedade em rede e a cibercultura:** dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. Revista Eletrônica Temática, ano V, n.5, mai. 2009. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2009/Maio/sociedade_ciberespa%C3%A7o_Isabella.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2013.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, S. V. M. **Interação em Fóruns de EAD**: a otimização de um espaço de aprendizagem colaborativa. Ano IV, volume. 1, Julho/2011. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano4-Volume1/linguistica/LINGSMARTINS.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

DO BOLETIM DE OCORRÊNCIA AO INQUÉRITO POLICIAL: A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Maria de Fátima Silva dos Santos (UFRN)

RESUMO: Refletimos, neste simpósio, sobre a construção de imagens da violência contra a mulher, com base na noção de representação discursiva (Rd) proposta por Adam (2011). A representação discursiva (Rd) remete ao nível semântico do texto e faremos a sua descrição com base nas seguintes operações de textualização e construção do significado: tematização, predicação, aspectualização, localização temporal e espacial e o uso de metáforas. A metodologia prevê uma abordagem documental, de base qualitativa, em que se investiga um *corpus* constituído de inquéritos policiais originados a partir de denúncias registradas em boletins de ocorrência, em uma delegacia especializada de amparo à mulher, em Natal-RN. O objetivo é analisar como a representação discursiva (Rd) constrói a imagem da violência, bem como dos sujeitos (vítima/ agressor) envolvidos na cena enunciativa, nesses documentos. Pretendemos explorar, ainda, a estrutura composicional do boletim de ocorrência e do inquérito policial, bem como especificar as principais características desses documentos, a saber, o estilo de linguagem, a função comunicativa, a situação de comunicação e o campo de atuação. Para fundamentar a análise, buscamos respaldo nos pressupostos teóricos e metodológicos advindos da Análise Textual dos Discursos (Adam, 2011), dos estudos linguísticos do texto e do discurso (Koch, 2004, 2011; Marcuschi, 2002, 2008; Maingueneau, 2004, 2008, entre outros), bem como de alguns estudos voltados para a temática da violência contra a mulher (Queiroz, 2007; Passinato, 2004).

Palavras-chave: Representação discursiva, Boletim de ocorrência, Inquérito policial.

Introdução

Este artigo aborda sobre a construção de imagens da violência contra a mulher, com base na noção de representação discursiva proposta por Adam (2008). O objetivo é analisar as operações semânticas mobilizadas pelos agentes policiais para construir a representação discursiva da violência, bem como dos sujeitos envolvidos na cena enunciativa em históricos de boletins de ocorrência e no inquérito policial. Desse modo, exploramos, entre outras questões, as operações semânticas mobilizadas pelos agentes responsáveis pela elaboração do texto escrito no boletim de ocorrência e no inquérito policial para construir a imagem da violência contra a mulher.

O estudo assume as características de uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. Com relação aos procedimentos para a obtenção e análise dos dados, lançamos mão da pesquisa documental e bibliográfica. O estudo encontra-se fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos advindos da Análise Textual dos Discursos (Adam, 2008), dos estudos linguísticos do texto e do discurso (Koch, 2004,

2011; Marcuschi, 2002, 2008; Maingueneau, 2004, 2008; Amossy, 2011, entre outros), bem como de algumas pesquisas que abordam a temática da violência contra a mulher (Passinato, 2004; Queiroz, 2008).

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente, situamos, com base em Adam (2008), a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso. Em seguida, abordamos sobre a noção de Representação discursiva que corresponde à dimensão semântica do texto, com a descrição de alguns procedimentos de construção semântica da proposição, com base nas operações que a Análise Textual dos Discursos define para a sequência descritiva (ADAM, 2008, p. 215-224). Por fim, identificamos, no *corpus*, as cinco categorias semânticas selecionadas neste trabalho para a construção das representações discursivas.

1 O lugar da linguística textual na análise de discursos

Na obra **A linguística textual: introdução à análise dos discursos**, Jean-Michel Adam (2008) apresenta uma proposta de análise textual discursiva em busca de uma compatibilização entre os campos da Linguística Textual e da Análise do Discurso de linha francesa. Com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, o autor inscreve o seu trabalho na perspectiva de um posicionamento teórico e metodológico que situa a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso. Para ele, o texto é um objeto empírico complexo, e, em conformidade com os estudos de François Rastier, Adam (*Idem*, p. 25) define a textualidade "[...] como conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ ou na leitura/ audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significante.".

Para Adam, a linguística textual é uma teoria de produção co(n)textual de sentido, que deve basear-se na análise de textos concretos. Ao mesmo tempo em que postula uma separação e uma complementaridade dos objetos da linguística do texto e da análise de discurso, ele define "[...] a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas.". Assim, a unidade texto constitui-se o objeto da linguística textual, e os enunciados produzidos em situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros constituem-se, por sua vez, o objeto da análise de discurso.

Ao definir o campo da análise textual dos discursos, Adam (*Idem*, p. 58) tece duras críticas à pragmática transfrástica, defendida por Stati (1990), por restringir a textualidade aos "encadeamentos de dois enunciados e de duas réplicas conversacionais", e à "pragmática do discurso" de Jacques Moeschler e Anne Reboul (1998), por reduzirem o discurso (ou os tipos de discursos) a uma série de enunciado. Desse modo, para esses autores, o texto não tem existência teórica, e o discurso, reduzido às unidades que o compõem, não chega a ser uma categoria natural cientificamente pertinente. Assim, a análise do discurso ficaria limitada ao estudo do funcionamento do enunciado, apenas, critica Adam.

Beaugrande e Dressler (1981) definem o texto como uma ocorrência comunicativa. Essa definição configura o texto como o resultado das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Ancorado nessa definição, Adam (*Idem,* p. 59) esclarece que a linguística textual pode aparecer como uma **pragmática textual** (grifos do autor). Contudo, ele ressalta que esse termo não é fácil de usar em decorrência da "pragmática do discurso", apresentada como não linguística por Moeschler e Reboul (1998). Essa pragmática, por considerar o discurso apenas como uma sucessão de enunciados curtos, mostrou-se incapaz de analisar textos de uma certa amplitude, em sua continuidade.

Desse modo, a linguística textual, no domínio da análise do discurso, assume uma função específica: teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares que constitui um texto. Isso significa que a linguística do texto tanto descreve como define as diferentes unidades textuais, bem como as operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizados sobre os enunciados.

De acordo com Adam (2008), as unidades textuais podem ser submetidas a dois tipos de operações de textualização. Essas operações são, por um lado,

> [...] separadas por **segmentação** (tipográfica na escrita; pausa, entonação e ou movimentos dos olhos e da cabeça, na oralidade). (...) Por outro lado, essas unidades textuais são, com base nas instruções dadas pelas marcas de segmentação e por diversos marcadores, vinculadas entre elas pelas **operações de ligação**, que consistem na construção de unidades semânticas e de processos de continuidade pelos quais se reconhecem um segmento textual. (ADAM, 2008, p. 63-64, grifos do autor).

Adam esclarece, ainda, que a noção de frase dificilmente pode ser mantida como uma unidade de análise textual. Ela é, apenas, uma unidade de segmentação tipográfica pertinente, mas sua estrutura sintática não apresenta uma estabilidade suficiente.

Em uma abordagem textual-discursiva, a microunidade de análise deve ter, ao mesmo tempo, um caráter textual e enunciativo, denominada por Adam (2008) de proposição-enunciado. A utilização do termo proposição garante a ideia de que se adota um critério sintático-semântico na definição da unidade textual mínima; a noção de enunciado marca a dimensão enunciativa da microunidade. A unidade mínima a que o autor chama de proposição-enunciado constitui o resultado de um ato de enunciação: ela é enunciada por um enunciador inseparável de um co-enunciador. Para o linguista, "[...] uma unidade textual de base (é) efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, como um *enunciado mínimo*." (ADAM, 2008, p. 106, grifo do autor). Desse modo, ressalta que a análise textual recai sobre o produto de uma enunciação que inclui o outro ao assumir a língua, e que se trata de uma microunidade ao mesmo tempo sintática e de sentido.

Nessa perspectiva, toda proposição-enunciado compreende três dimensões complementares: enunciativa, referencial e argumentativa. Essas três dimensões encontram-se articuladas entre si, numa dinâmica de complementaridade, o que significa que não existe enunciado isolado:

> As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma **força** ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável. (ADAM, 2008, p. 109, grifos do autor).

A dimensão enunciativa refere-se à responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (PdV) da proposição, que permite demonstrar o funcionamento de diferentes pontos de vista presentes nos textos e o movimento de identificação do locutor com um ou outro PdV.

A dimensão argumentativa indica que a enunciação atribui ao conteúdo referencial certa potencialidade argumentativa que confere uma força ou valor ilocucionário mais ou menos identificável. Isso significa que todo enunciado possui uma orientação

argumentativa, mesmo na ausência de conectores, e uma força que busca afetar o interlocutor de algum modo.

Em relação à dimensão referencial, entende por referência a representação discursiva (Rd) construída pelo conteúdo proposicional, no qual o referente é fruto de uma construção operada no e pelo discurso de um locutor e como uma (re)construção desse referente pelo sujeito interpretante.

2 Noção de Representação discursiva

Segundo Adam (2008, p. 103), "Toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável". Em outras palavras, uma representação semântica do discurso constrói-se, minimamente, a partir de "[...] **um tema** ou **objeto de discurso posto** e o desenvolvimento de uma **predicação** a seu respeito. A forma mais simples é a estrutura que associa um sintagma nominal a um sintagma verbal". (grifos nosso). Semanticamente, uma proposição pode, também, se reduzir a um nome e a um adjetivo.

A esse respeito, Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2010, p. 173), por sua vez, observam que "[...] toda proposição, na condição de 'microuniverso semântico', constitui uma representação discursiva mínima.". Nessa perspectiva, segundo esses autores, "A dimensão referencial da proposição apresenta uma certa 'imagem' do(s) referente(s) discursivo(s), posto que cada expressão utilizada categoriza ou *perspectiva* o referente de uma certa maneira.". Assim, nesta concepção, a linguagem faz referência e todo texto passa a ser concebido como uma proposição de mundo que solicita do sujeito interpretante (desempenha o papel de intérprete das mensagens) uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construção dessa proposição de (pequeno) mundo ou Rd.

Adam (2008, p. 115) afirma que "Em termos de teoria linguística da enunciação, o texto é, ao mesmo tempo, uma proposição de mundo e de sentido, um sistema de determinações e um espaço de reflexividade metalinguística". Desse modo, "Todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu

enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados". (RODRIGUES, SILVA NETO e PASSEGGI, 2010, p. 173). O sujeito falante sabe que a língua nem sempre pode dizer tudo, e que, em certas situações, a comunicação pode ser falha, mas ele sabe, também, que isso não é suficiente para impedir a referência ao mundo, às palavras, à própria situação de enunciação e aos co-enunciadores.

Com o intuito de articular o campo linguístico da análise dos discursos ao da retórica e ao da teoria da argumentação, Adam (2011) aproxima a noção de representação discursiva daquilo que Jean-Blaise Grize[1] (1996) designa como imagem do locutor no modelo que ele propõe de esquematização: "O conceito-chave da lógica natural [...] é o de esquematização, portanto, de representação discursiva.". Grize (1978, p. 48) distingue a imagem da noção de representação nesse mesmo modelo: "Eu distinguirei as representações das imagens desta forma: as representações são aquelas do locutor, enquanto as imagens são propostas pelo discurso. As imagens são aquilo que a esquematização permite ver. As representações só podem ser inferidas a partir de índices, as imagens podem, em princípio, ser descritas com base nas configurações discursivas.".

Adam (2011) apresenta quatro razões principais para abordar a representação discursiva nos termos da noção de esquematização proposta por Grize. Primeiro, porque qualquer 'atividade discursiva' origina uma esquematização que remete tanto a um processo (enunciação) quanto a um resultado (enunciado). Segundo, esquematizar significa construir uma representação discursiva parcial e seletiva de uma realidade, de modo que qualquer discurso constrói uma espécie de microuniverso semântico, que envolve sempre uma dimensão descritiva. A terceira razão apresentada por Adam encontra-se associada à ideia de que a coerência do microuniverso construído pela atividade de esquematização discursiva encontra-se marcada por dois fatores: a) a finalidade do esquematizador e b) as expectativas que o esquematizador prepara para seu auditório. Finalmente, na quarta razão apresentada, "toda esquematização é uma proposição de imagens", Adam (2011) afirma que é necessário distinguir o sujeito no mundo e a imagem esquematizada desse sujeito no discurso.

[1] GRIZE, Jean-Blaise. Logique naturelle & communications. Paris: P.U.F., 1996.

Por sujeito no mundo, o autor entende a pessoa do orador com sua função (lugar) e o(s) papel(eis) que assume, com seus fins próprios, seus pré-construídos culturais e representações da situação de enunciação, do objeto do seu discurso, do auditório (B) e as representações psicossociais de si mesmo. Essas representações devem ser distinguidas das imagens dos diferentes componentes propostos pela esquematização e, ainda, reconstruídas pelo sujeito interpretante (ouvinte ou leitor).

De fato, para interagir com o outro, o locutor constrói uma representação da situação da qual participa, ou seja, constrói uma imagem não apenas do seu interlocutor e do tema ou objeto de seu discurso, mas também uma imagem de si mesmo enquanto interveniente no processo comunicativo.

2.1 As macrooperações descritivas de construção das Representações discursivas

Descrevemos, nesta seção, alguns procedimentos de construção semântica da proposição, com base nas operações que a ATD define para a sequência descritiva (ADAM, 2008, p. 215-224), a saber: tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização.

Operações de tematização

A tematização é a macrooperação principal que garante unidade a um segmento, caracterizando-o como uma espécie de sequência. Adam (*idem*, p. 217-218) afirma que essa operação pode ser aplicada de três maneiras bastante distintas para a construção do sentido: *pré-tematização (ou ancoragem)*, *pós-tematização (ou ancoragem diferida)* e *retematização (ou reformulação)*.

Na primeira aplicação, a denominação imediata do objeto encontra-se ancorada no início do período descritivo. Já na segunda, ocorre uma denominação adiada do objeto, em que a descrição é nomeada no curso ou no final da sequência. Nesse caso, em que a descrição é dada tardiamente, a descrição pode permanecer obscura, dificultando, assim,

a construção do sentido. Finalmente, na terceira aplicação por retematização, ocorre uma nova denominação ou reformulação do referente (objeto do discurso).

Operação de aspectualização

A macrooperação de aspectualização apoia-se na tematização. Agrupa duas operações: fragmentação e qualificação. O primeiro caso consiste em selecionar partes do objeto da descrição por meio da fragmentação ou partição desse objeto, tendo em vista a focalização pretendida, ou seja, o objetivo da ação verbal. No segundo caso, colocam-se em evidência as propriedades do todo e ou das partes selecionadas pela fragmentação para atribuir-lhe uma qualidade. Essa operação "[...] é realizada, geralmente, pela estrutura do grupo nominal nome + adjetivo e pelo recurso predicativo ao verbo ser.". (ADAM, 2008, p. 219).

Operação de relação

A macrooperação de relação agrupa duas outras operações – contiguidade e analogia. A primeira envolve uma situação temporal que situa o objeto de discurso em um tempo histórico ou individual e, ainda, uma situação espacial que relaciona o objeto de discurso com outros objetos suscetíveis de tornar-se o tema de um procedimento descritivo. Na relação por analogia a descrição do todo ou das partes são colocadas em relação com outros objetos por meio da assimilação comparativa ou metafórica.

Operações de expansão por subtematização

A extensão por subtematização consiste na expansão descritiva de qualquer operação a (ou combinada com) uma operação anterior. Essa extensão independe do objeto da descrição e do gênero de discurso. Adam (*Idem*, p. 223) explica que "Na medida em que um segmento descritivo não comporta nenhuma linearidade intrínseca, a passagem do repertório de operações à textualização implica a adoção de um plano.". Desse modo, os planos de textos e suas marcas específicas são fatores decisivos para a legibilidade e a interpretação de qualquer descrição.

2.2 As categorias semânticas de construção das Representações discursivas

Referenciação

A categoria semântica de referenciação é um conceito bastante desenvolvido pela Linguística de Texto (Koch e Marcuschi, 1998; Koch e Elias, 2006; Cavalcante, 2011, dentre outros). Neste trabalho – a exemplo de Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2010); Ramos (2011) –, reinterpretaremos a operação semântica *tematização* como um caso específico de *referência* / *referenciação*.

Para abordarmos o conceito de referenciação, acreditamos ser necessário iniciarmos com a apresentação do que se entende por *referente*. Segundo Cavalcante (2011, p. 15), "[...] referentes são entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São realidades abstratas, portanto, imateriais.". Contudo, a autora ressalta que os referentes não são significados, muito embora reconheça que não é possível falar de referência sem recorrer aos traços de significação. Observe-se o fragmento abaixo:

Fragmento retirado do BO 1253/12

> ***A vítima*** *compareceu a esta Unidade Policial para informar que manteve um relacionamento com* ***o autor*** *durante oito anos, não tendo filhos com o mesmo. Todavia, relatou que acerca de três meses rompeu sua relação, em virtude não ter sentimentos por este, alegando ainda não suportar mais o fato de ter que se relacionar com ele na prisão, onde cumpria pena por tráfico de drogas.*

Podemos perceber nesse fragmento a presença de dois referentes, isto é, dois objetos de discurso – o primeiro refere-se à denunciante, tematizada de *A vítima*; o segundo, *o autor* do fato, nesse caso, o agressor.

Predicação

Essa categoria semântica não se encontra em Adam (2008), mas será utilizada neste trabalho como uma categoria de análise, tendo em vista que a predicação (verbal) é uma operação que remete, conforme observa Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2010, p. 175), "[...] tanto à operação de seleção dos predicados, no sentido amplo (ações, estados, mudanças de estado etc.), como ao estabelecimento da relação predicativa no enunciado.".

Com relação ao papel que os verbos desempenham em um enunciado, Neves (2006) afirma que além de assumirem uma posição central numa estrutura predicativa, são responsáveis pelo acionamento de uma estrutura argumentativa, podendo indicar as seguintes funções: ação (função de sujeito agente); processo (sujeito afetado ou experimentador); ação-processo (sujeito agente/causativo e sujeito afetado/efetuado); e estado (sujeito neutro ou inativo).

A esse respeito, segundo Perini (2010, p. 135), "Quando conhecemos o verbo de uma oração – isto é, seu significado e os complementos com que ele co-ocorre – podemos determinar boa parte da estrutura das orações em que ele figura.". Cita como exemplo o verbo *confiar*: a presença desse verbo em uma oração prever que haverá um sujeito com o papel temático[2] de Experienciador[3]; que por sua vez, exige um complemento governado pela preposição *em*, com o papel de Causador de experiência, conforme se observa no fragmento seguinte:

[...] Paulo[4] a ***agredia fisicamente****, alegando que* ***não tinha confiança*** *nela.* (fragmento retirado do termo de declaração do IP prestado pela vítima referente ao BO 446).

Importa ressaltar, ainda, que o sujeito pode ter várias funções semânticas. Observe-se que no fragmento acima, o sujeito Paulo assume dois papeis temático; no primeiro caso, Paulo assume o papel temático de agente da ação verbal (agredir). No segundo caso, Paulo é o experienciador, ou seja, é o ser que experimenta um fenômeno interno, nesse caso específico, o sentimento (emocional) de desconfiança.

Aspectualização

[2] "Papel temático é a relação semântica que existe entre o verbo e os diversos sintagmas que co-ocorrem com ele na oração.". (PERINI, 2010, p. 147). Em outras palavras, o papel temático diz respeito à "[...] relação de significado que liga uma palavra que exprime ação, estado ou evento (muitas vezes um verbo, mas nem sempre) com as unidades que exprimem os participantes dessa ação, estado ou evento". (PERINE, 2006, p. 121).

[3] Os papeis temáticos "[...] experienciador / causador de experiência se vinculam a verbos de significado sensorial ou emocional." (*Idem*, p. 125).

[4] Por questões éticas, os nomes mencionados aqui serão fictícios, a fim de preservarmos a identidade dos sujeitos envolvidos nas cenas descritas nos boletins de ocorrência.

Essa categoria semântica refere-se às características ou propriedades atribuídas tanto aos referentes (objetos de discurso) como também aos verbos em enunciados ou estruturas de predicações.

Fragmento retirado do Boletim de Ocorrência n° 1253/12

A vítima compareceu a esta Unidade Policial para informar que ***manteve um relacionamento*** *com o autor durante oito anos, não tendo filhos com o mesmo. Todavia, relatou que acerca de três meses* ***rompeu sua relação****, em virtude* ***não ter sentimentos*** *por este, alegando ainda* ***não suportar mais o fato de ter que se relacionar com ele na prisão****, onde cumpria pena por tráfico de drogas. Disse que em março registrou um BO nesta Especializada em desfavor do autor pelo crime de ameaça [...].*

Segundo Ramos (2011, p. 51), "No texto empírico, a aspectualização pode ser evidenciada por meio de expressões qualificativas e atributivas (adjetivos, locuções adjetivas, predicativos) e expressões adverbiais (exceto espaçotemporais)", que se relacionam aos referentes e aos processos verbais.

Localização

Essa categoria semântica é um desdobramento da operação de "relação por contiguidade" proposta por Adam (2008). Segundo Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2010), "[...] a **localização** indica as circunstâncias espaçotemporais nas quais se desenvolvem os processos e os participantes.": Vejam-se os fragmentos a seguir:

Fragmento retirado do Boletim de Ocorrência n° 851/12

HISTÓRICO DA OCORRÊNCIA

Relata a vítima que o acusado chegou ***na data acima citada****, em* ***sua residência****, chamando-a para ver uma TV em* ***sua casa****, na intenção de fazerem negócio. Que quando a vítima entrou* ***na casa do acusado****, o mesmo foi logo fechando a porta, tirou sua blusa e baixou sua roupa íntima. Que o acusado amarrou as mãos da vítima com uma camisa e tampou sua boca com uma camisa. Que o acusado* ***tocou nos seios da vítima*** *e fez* ***sexo***

***oral nela**. Que em seguida a mesma **conseguiu tirar o pano da boca** e gritar; e **conseguiu abrir a porta** e sair correndo com as roupas arriadas.*

Detalhes e precisões: fragmento retirado do BO 446/11

***Natureza da ocorrência**: Tentativa de homicídio*

***Local do fato**: Residência da vítima*

***Data e hora do fato**: 11 de fevereiro de 2011, por volta das 20 horas e 40 minutos.*

[...]

HISTÓRICO DA OCORRÊNCIA

*A vítima compareceu a esta Unidade Policial e disse que **viveu em união estável com o acusado por 06 meses**, e que **estão separados há 02 meses**; que o acusado na **última sexta feira (11/02/2011)**, invadiu **a residência da sua ex-companheira** e golpeou a mesma por várias vezes com uma faca do tipo peixeira [...].*

Analogias

Essa categoria semântica será abordada neste trabalho como um desdobramento das operações de "relação por assimilação" proposta por Adam (2008). A analogia é uma operação que estabelece relações semânticas de semelhanças entre termos distintos (cf. Ramos, 2011).

A analogia pode ser explícita, pelo emprego de termos de comparação:

(*[...] passa pela sua porta **fazendo pouco dela**, assoviando, **como se nada tivesse acontecido***).

E implícita, pelo aspecto de transferência de sentido (metáforas, metonímias etc.):

([...] *a agredia fisicamente, alegando que não tinha confiança nela vítima, sendo **doente de ciúme***.).

3. Considerações finais

Conforme visto, a representação discursiva remete ao nível semântico do texto, por isso, sua descrição pode ser feita com base nas categorias de referenciação, predicação, aspectualização, localização e analogias. Assim, a entrada para a construção de uma representação discursiva pode ser assim resumida: oferece informações referenciais que responde às perguntas: quem?, o quê?, onde?, quando? por quê? e como?. Se a proposição tiver um verbo, deve-se, pois examinar sua valência. Acrescenta-se a isso o valor de estado, de ação mais ou menos intencional de agentes, ou de simples acontecimentos. Ao núcleo proposicional podem juntar-se constituintes periféricos mais ou menos autônomos: circunstanciais ou construções deslocadas que têm um valor de tematização da parte predicativa de uma proposição cujo tema-sujeito está na frase núcleo. (ADAM, 2008, p. 114). Logo, a representação discursiva é construída pelos participantes da interação, a partir dos enunciados, em função de seus objetivos e intenções e dos conhecimentos de mundo partilhado, bem como de seus pressupostos culturais.

Referências

ADAM, J. M. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. *In*: **Imagens de si no discurso:** a construção do *ethos*. Amossy, Ruth (org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 93 - 118.

ADAM, J. M. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso:** a construção do *ethos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação:** sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. *In*: **Imagens de si no discurso:** a construção do ethos. Amossy, Ruth (org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 69 - 92.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERINI, M. A. **Princípios de linguística descritiva:** introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS, M. G. **Representações discursivas de ficar e namorar em textos de vestibulandos e pré-vestibulandos**. Tese 222f. (Doutorado em Estudos da Linguagem). UFRN/Natal/RN, 2011.

RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGUI, L.; SILVA NETO, J. G. (Orgs.) "Voltarei. O povo me absolverá...": a construção de um discurso político de renúncia. *In* ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute; MAINGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas:** metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

INTERTEXTUALIDADE E INTERGENRICIDADE COMO ESTRATÉGIAS COGNITIVAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS.

Eudes da Silva Santos (UFAL)
Fellype Lima Alves da Costa (UNEAL)

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo discutir a utilização de duas estratégias cognitivas para a produção de textos publicitários: a intertextualidade e a intergenericidade. Para tanto, usamos bases teóricas da Linguística Textual, a saber: Marcuschi (2008), Koch (2006), Koch; Elias (2008, 2010), entre outras. A partir desses autores, entendemos que a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores;enquanto a intergenericidade é uma hibridização de gêneros textuais, isto é, a construção de um gênero textual com a forma de outro. O *corpus* da nossa pesquisa se concentrou na análise de seis propagandas publicitárias que circulam na internet. As análises dos textos apontaram para o papel fundamental da intertextualidade e da intergenericidade na composição dos textos publicitários, o que parece propiciar, de certa maneira, a sua efetividade nas práticas sócio-comunicativas. Acreditamos que o uso de tais estratégias foi efetivado, nas produções, com o propósito de fazer com que o leitor fizesse adesão a(s) sua(s) proposta(s). Além disso, evidenciamos que a (re)construção do(s) sentido(s) dessas propagandas só será possível se o produtor e o leitor forem competentes no que diz respeito ao entendimento, tanto da intertextualidade como da intergenericidade, reforçando, assim, o papel significativo que essas estratégias exercem na produção e compreensão de textos.

Palavras-chave: Intertextualidade; Intertergenericidade; Textos publicitários.

1. INTRODUÇÃO

Estratégias cognitivas são "estratégias do uso do conhecimento, as quais permitem, no momento da compreensão, reconstruir não só os sentidos intencionados pelo produtor do texto, mas também sentidos não previstos" (KOCH, 2006, p. 39). Essa orientação implica a visão de gêneros textuais, além de formas sociais historicamente construídas, como esquemas cognitivos.

Marcuschi (2008) afirma que os gêneros textuais subjazem as práticas sociais e que exercem controle sobre elas. Nesse ínterim, declara: "é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente

por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero." (p. 27).

Uma vez comprovado que não há comunicação sem os discursos, e que esses se materializam nos textos, os quais se enquadram em algum gênero textual, as estratégias cognitivas surgem como meios de se construir efeitos de sentido numa interação verbal. Dentro das estratégias cognitivas, encontram-se duas que se destacam pelo seu uso individual ou em conjunto, principalmente em textos publicitários: a intertextualidade e a intergenericidade.

Ambas as estratégias estão à disposição do produtor de textos por meio de seu conhecimento internalizado sobre gêneros textuais. Para Koch (2012), todo falante/ouvinte possui uma noção sobre eles, o que faz com que diferencie um poema de uma narração, uma dissertação de uma receita e assim por diante. Dessa forma, no contato com os gêneros, que por sua vez atuam sobre a sociedade, os sujeitos adquirem em sua memória estratégias para mesclarem os gêneros, no intuito de atenderem a determinado fins, como é comum na publicidade, em que há mais espaço para a criatividade.

No primeiro momento deste trabalho, apresentaremos conceitos teóricos de pesquisadores que se debruçaram sobre essas duas estratégias. Num segundo momento, já dada a abordagem teórica, analisaremos o *corpus* da pesquisa, exemplificando e trazendo à prática casos de intertextualidade e intergenericidade, que revelam a criatividade e o conhecimento de textos e gêneros por parte do produtor. Nosso objetivo, portanto, será apresentar casos em que ocorram: 1) somente a mescla de gêneros textuais, sem a presença de um intertexto, 2) a mescla de gêneros textuais com a presença de um intertexto, que é uma estratégia disponível na memória do produtor do texto, intimamente ligada à sua capacidade textual e metagenérica.

2. CONCEITO DE INTERTEXTUALIDADE E INTERGENERICIDADE

Conforme mostra Koch; Bentes; Cavalcante (2007), a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Ela ocorre implícita ou explicitamente. No primeiro caso, tem-se indicado a fonte do texto, como acontece quando se produz citações, referências, resumos, menções, resenhas, etc. Já na intertextualidade implícita tem-se a ausência da fonte de

onde foi tirado o intertexto, e caberá ao leitor ativar o seu conhecimento de mundo e recuperar o intertexto retomado. Fazemos o uso desses recursos (tanto na leitura como na escrita) diariamente, pois sempre estamos retomando, por intertexto, o dito de outrem, seja para reformulá-lo ou contraditá-lo.

São inúmeros os exemplos de intertextualidade que poderiam ser aqui citados, mas o espaço não é suficiente para isso. Limitamo-nos, porém, a conceituá-la e distingui-la da intergenericidade. Esta, por sua vez, denominada por Koch e Elias de "intertextualidade intergêneros" (2006, p.114). É o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a função de outro gênero, tendo em vista o propósito da comunicação. Sobre isso, Koch e Elias (2010, p. 120) afirmam:

> Construir um gênero textual com a forma de outro é um fenômeno que passou a chamar a atenção dos estudiosos do texto na esteira das pesquisas recentemente realizadas sobre gêneros textuais. Na verdade, é um fenômeno muito comum na produção textual realizada, em especial, no domínio da publicidade, em que há espaço privilegiado para a expressão da criatividade do produtor. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 120).

Assim, como ressaltam essas mesmas autoras, "esse tipo de produção resulta o conhecimento metagenérico[1]do autor a ponto de 'emprestar' a um gênero textual a 'roupagem' de um outro gênero, sem a transferência das funções que lhe são reservadas". Entretanto, para que o objetivo do produtor seja alcançado, é necessário que o leitor do texto tenha um conhecimento intuitivo dos gêneros em questão, pois só assim ele poderá reconstruir os sentidos necessários à interpretação.

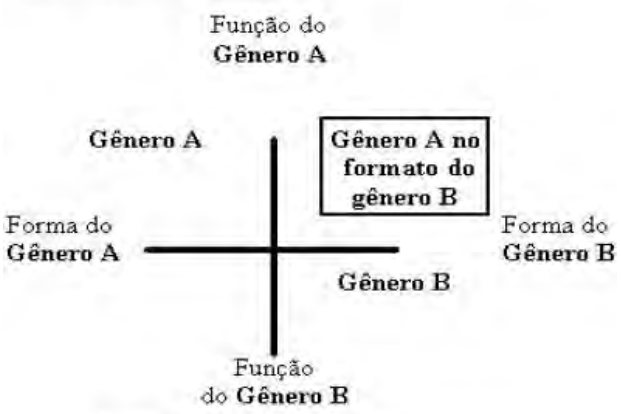
O que permite o uso da intergenericidade é o fato de os gêneros textuais serem "relativamente estáveis" e possuírem um "espaço para a instabilidade" (MARCUSCHI, 2008, p. 63). Ou seja, dependendo da criatividade e conhecimento metagenérico por parte do produtor do texto, ele pode misturar gêneros para produzir sentido. Nesse caso, conforme já foi apontado, "os gêneros textuais se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros" (BAKHTIN, 1979 apud MARCUSCHI, 2008, p. 163).

Os gêneros textuais são compostos por uma estrutura e por um propósito comunicativo. Conforme Marcuschi (2008), numa hibridização, um gênero assume a forma de outro gênero e não o seu propósito comunicativo. O que definirá, portanto, o tipo de gênero é o seu propósito comunicativo. Numa propaganda publicitária que faz o

[1] É o conhecimento dos diversos gêneros textuais e dos seus propósitos comunicativos.

uso de uma história em quadrinhos, por exemplo, o intuito não é contar uma historinha, mas apenas se utilizar da forma desse gênero (B) para atender um propósito de (A), isto é, da publicidade. O esquema a seguir explicita melhor essa questão:

Gráfico 1 – Gráfico da intertextualidade inter-gêneros:



Fonte: Marcuschi (2008, p. 18) (adaptado).

No diagrama acima, o autor tentou mostrar o que acontece na mescla de dois gêneros textuais, revelando que "impera o predomínio da função (propósito) sobre a forma na determinação interpretativa do gênero, o que evidencia a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros." (MARCUSCHI, 2008, p. 166).

O mesmo autor chama a atenção, entretanto, para que não se confunda a intergenericidade com o heterogeneidade tipológica, que é, no gênero, a presença de vários tipos. Isso é fácil de ser notado, pois em uma narração, por exemplo, pode-se encontrar sequências tipológicas descritivas, argumentativas, injuntivas e expositivas; no entanto, isso não prejudica a unidade do gênero narração.

Quanto à intertexualidade, pode-se dizer que ela não está presente em todo o caso de intergenericidade. Como já foi ressaltado, o hibridismo se refere à mescla de gêneros, enquanto que a intertextualidade é a retomada de textos, portanto elementos internos ao texto. Visto que nem sempre um intertexto está presente nos os casos de mescla de gêneros, alguns autores propõem até uma rediscussão do conceito de intergenericidade. È que fazem Neto; Araújo (2011, p.218) ao citarem outros autores:

> Por que atribuir à intertextualidade a responsabilidade pela designação do fenômeno da intergenericidade se nem sempre há relação entre textos, mas

> entre (elementos distintos de) gêneros? Para que haja uma intertextualidade (pelo menos stricto sensu), necessária é a presença de um intertexto, considerado uma 'co-incidência de fragmentos de textos. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 121).

A discussão a qual se referem esses autores se relaciona ao fato de, segundo eles, o termo intertextualidade intergenérica não abarcar todas as formas possíveis de mescla de gêneros, além de não estar, como o nome pode sugerir, sempre ligada a um intertexto. Com base nessa constatação, entendemos que não são em todos os casos que intertextualidade e intergenericidade aparecem juntas, e que este último é mais adequado a ser empregado quando não se tem intertexto retomado.

3 ANÁLISE DO CORPUS

Figura 1: Propaganda de jornal

Fonte: http://www.erro500.xpg.com.br/2011/01/propaganda-da-semana-02.html

Na figura acima, que faz parte de um jornal de circulação em Natal/RN, tem-se um caso diferente de intertextualidade. A campanha faz referência a história dos "Três Porquinhos" para mostrar a importância de um jornal ser imparcial e contar as diferentes

versões de uma história. Não se trata, portanto, de contar, através de imagens, uma nova estória para as crianças. O que se tem é um propósito de uma campanha publicitária que dialoga com o a história dos Três Porquinhos para atender aos propósitos da publicidade A figura acima remete à narração dessas estórias, que são de conhecimento geral, para pressupor uma outra narração em que seja destacado um possível outro lado (outra visão) da estória em questão. Assim, pode-se afirmar que na propaganda o intertexto é recuperável via aspectos multimodais.

Figura 2: Texto produzido por dois alunos da UFBA

Fonte: http://dc407.4shared.com/doc/jkfTEJHT/preview.html

A imagem acima é um exemplo de intergenericidade. O texto produzido por dois alunos do curso de Design da Universidade Federal da Bahia está no formato de uma história em quadrinhos, mas com um propósito "A" bem definido: o de convencer o leitor, principalmente o público jovem, a parar de fumar. Quanto à intertextualidade, pode-se dizer que está no título *Não Fume,* que é um intertexto que retoma outras campanhas do Ministério da Saúde e do conhecimento de todos. É, portanto, um fragmento de texto/discurso já anteriormente mencionado (em campanhas do Ministério da Saúde) que

reforça a campanha de conscientização contra o cigarro. O texto*: Faça com o personagem acima e liberte-se do vício,* aliado ao título *Não Fume* e aos quadrinhos reforça os propósitos da campanha publicitária.

Retomando a discussão proposta por Neto e Araújo, entendemos que cabe a esse exemplo o termo intertextualidade intergêneros. É visível a presença do intertexto (não fume) e da intergenercididade, presente na história em quadrinhos. Contudo, o mesmo não acontece na figura 1, em que só se tem a presença dessa primeira estratégia.

Figura 3: Exemplo de intertextualidade

Fonte: http://www.noticiasnumclick.com.br/intertextualidade-exemplos-de-relacao-entre-textos-imagens-e-mais

Nessa propaganda publicitária ocorre um caso de intertextualidade. O intertexto é facilmente recuperável pelo título, o qual faz referência ao filme O Diabo Veste Prada. Não se pode dizer que essa propaganda é uma intertextualidade intergenérica, pois nela não existe caso de mescla de gêneros textuais. A propaganda exerce bem o seu papel de provocar humor no leitor, e até utiliza a intertextualidade por meio de aspectos multimodais, como se pode notar no modo como o produto (o quiabo) dialoga com o

filme em questão. A propaganda (folder) do filme permite que se entenda a intertextualidade presente também na imagem do quiabo.

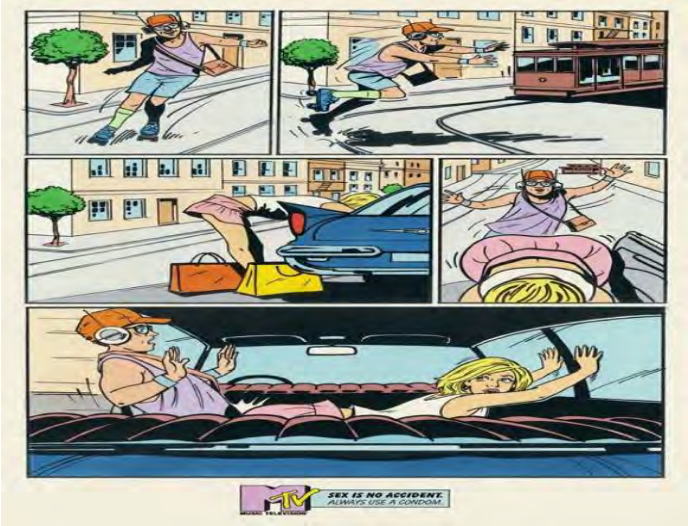
Figura 4: Propaganda original do Filme O Diabo Veste Prada.

Fonte: http://www.noticiasnumclick.com.br/intertextualidade-exemplos-de-relacao-entre-textos-imagens-e-mais

No entanto, para que o leitor faça adesão à proposta pretendida pelo produtor do texto publicitário – que aqui significa provocar um efeito de humor para promover o produto- é preciso que ele recupere o intertexto do filme, caso contrário não haverá efetividade nessa prática comunicativa.

A propaganda a seguir, ao contrário desta última, apresenta um caso exclusivo de intergenericidade. Por não haver intertexto, mas somente uma hibridização de gêneros textuais, o termo intertextualidade intergêneros não é cabível para designar a estratégia utilizada.

Figura 5: Propaganda por meio de HQ



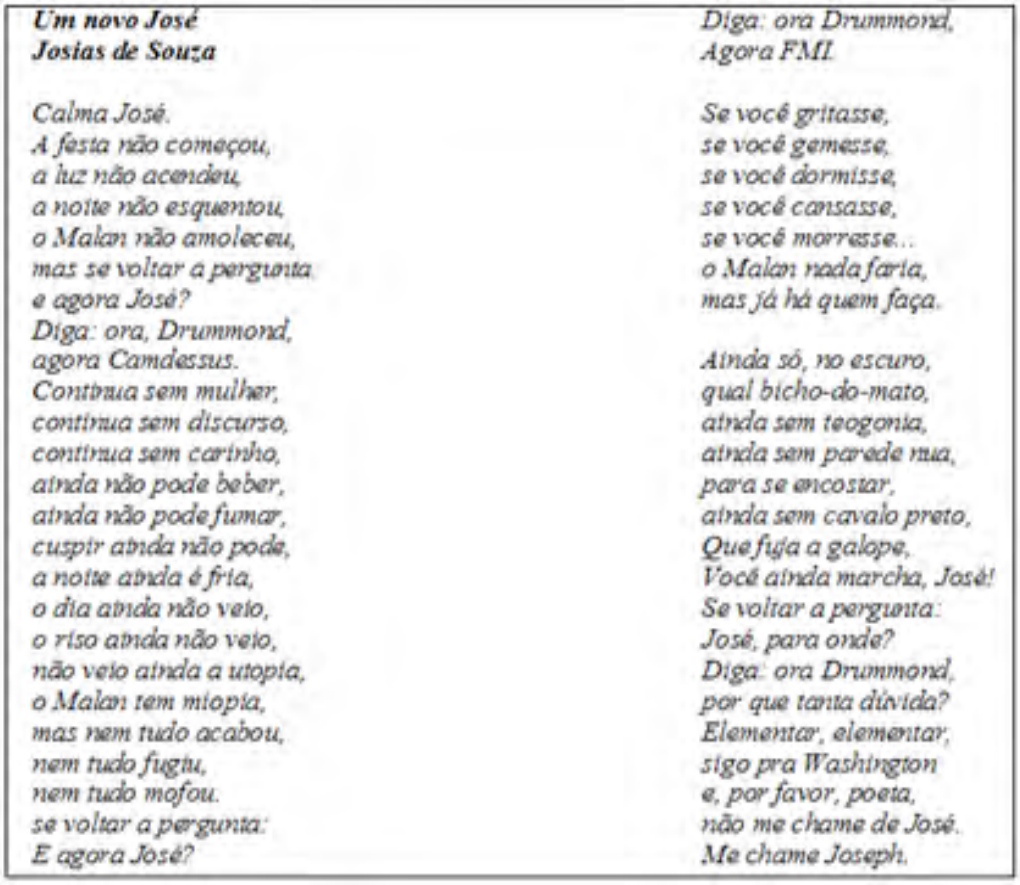
Fonte: http://dc407.4shared.com/doc/jkfTEJHT/preview.html

Neste exemplo, percebe-se que o produtor da propaganda publicitária faz uso de uma história em quadrinhos, mas com um propósito (A) bem definido. Trata-se de uma propaganda (A) que se utiliza do formato de outro gênero (B) para atender ao propósito de (A), conforme o esquema de Marcuschi (2008). A intergenericidade aparece sem a presença de um intertexto, o que faz com que haja uma discordância quanto ao uso do termo intertextualidade intergêneros para designar casos em que o intertexto não ocorra.

A imagem acima foi construída com o propósito de alertar o público jovem à necessidade do uso do preservativo, sentido recuperado por meio da frase em inglês “Sex is not acidente.”, presente no final da propaganda. È possível entender que o uso da HQ é um recurso para a efetividade da prática comunicativa exercida pela propagandal, isto é, a HQ serve como auxílio para despertar a curiosidade do público jovem em refletir sobre a responsabilidade que este deve assumir frente às relações sexuais.

O exemplo a seguir constitui um caso de intertextualidade intergenérica. Tanto a hibridização de gêneros quanto a presença do intertexto são utilizadas.

Figura 6:



Um novo José
Josias de Souza

Calma José.
A festa não começou,
a luz não acendeu,
a noite não esquentou,
o Malan não amoleceu,
mas se voltar a pergunta
e agora José?
Diga: ora, Drummond,
agora Candessus.
Continua sem mulher,
continua sem discurso,
continua sem carinho,
ainda não pode beber,
ainda não pode fumar,
cuspir ainda não pode,
a noite ainda é fria,
o dia ainda não veio,
o riso ainda não veio,
não veio ainda a utopia,
o Malan tem miopia,
mas nem tudo acabou,
nem tudo fugiu,
nem tudo mofou.
se voltar a pergunta:
E agora José?

Diga: ora Drummond,
Agora FMI.

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
o Malan nada faria,
mas já há quem faça.

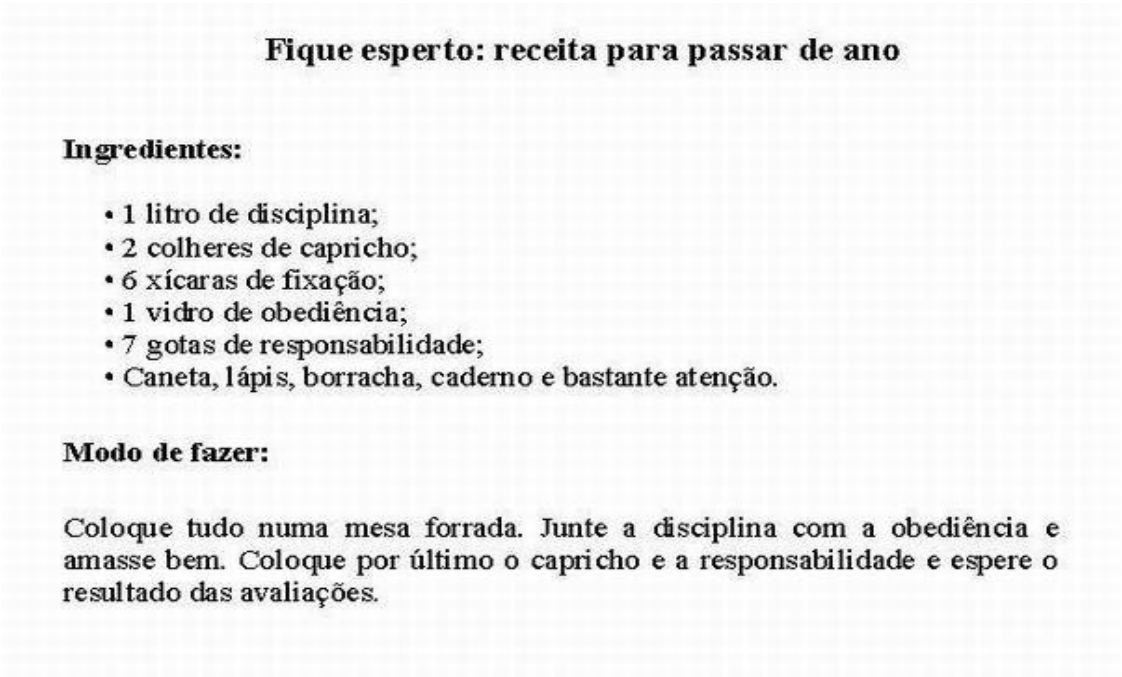
Ainda só, no escuro,
qual bicho-do-mato,
ainda sem teogonia,
ainda sem parede nua,
para se encostar,
ainda sem cavalo preto,
Que fuja a galope,
Você ainda marcha, José!
Se voltar a pergunta:
José, para onde?
Diga: ora Drummond,
por que tanta dívida?
Elementar, elementar,
sigo pra Washington
e, por favor, poeta,
não me chame de José.
Me chame Joseph.

Fonte: http://dc407.4shared.com/doc/jkfTEJHT/preview.html

Este texto foi construído a partir do poema *E Agora, Jose?* de Carlos Drummond de Andrade. O intertexto pode ser recuperado já a partir da primeira linha *Calma José, a festa não acabou*, em que há a negação do que se tem no primeiro verso do poema (E agora, José, a festa acabou), e o produtor do texto pressupôs que o leitor ativará seu conhecimento de mundo e fará a recuperação da intertextualidade. Além disso, o leitor notará a referência explícita que o produtor do texto faz a Drummond, o que reforça a sua presença.

A intergenerecidade é constituída porque existe o gênero artigo de opinião (A), compreendido por meio do suporte em que texto circula (jornal) no formato de um gênero (B) bem definido, recuperado pela estruturação do texto em estrofes e versos. No entanto, conforme aponta Neto;Araújo (2012), o entendimento desse gênero como artigo de opinião só é feito por causa do meio de circulação do artigo de opinião, o que implica uma rediscussão a respeito das maneiras de constituição da intergenerecidade .

Figura 7:



Fique esperto: receita para passar de ano

Ingredientes:

- 1 litro de disciplina;
- 2 colheres de capricho;
- 6 xícaras de fixação;
- 1 vidro de obediência;
- 7 gotas de responsabilidade;
- Caneta, lápis, borracha, caderno e bastante atenção.

Modo de fazer:

Coloque tudo numa mesa forrada. Junte a disciplina com a obediência e amasse bem. Coloque por último o capricho e a responsabilidade e espere o resultado das avaliações.

Fonte: http://dc407.4shared.com/doc/jkfTEJHT/preview.html

Aqui tem-se mais uma vez um exemplo de intergenericidade, uma vez que um gênero A (dicas de como passar de ano) se utiliza do formato de um gênero B (receita) apenas para chamar a atenção do leitor. Não se pode dizer que trata-se de uma receita, pois fica claro que a intenção do autor é de convencer o leitor a passar de ano, e não de instruí-lo a preparar determinado alimento. No entanto, essa intergenericidade não vem acompanhada de uma intertextualidade, o que se reflete novamente sobre a utilização do termo intertextualidade intergêneros, o qual não deve ser aplicado nesse exemplo.

4. CONCLUSÃO

Por meio desse estudo e das análises realizadas, concluímos que é de suma importância o conhecimento de estratégias cognitivas para produção e compreensão dos sentidos dos textos. Para tanto, o produtor e o leitor do texto precisam ter uma série de conhecimentos acerca de textos e de gêneros textuais. Se esses conhecimentos não são compartilhados pela memória dos interlocutores, todo ou grande parte do sentido do texto será comprometido. Percebemos, ainda, que é comum, principalmente nos textos publicitários (onde há mais espaço para a criatividade) a utilização das duas importantes

estratégias cognitivas aqui estudadas. Nesse ínterim, Marcuschi (2008, p.157), a respeito das mensagens publicitárias, diz:

> Operar de maneira particularmente produtiva e subverter a ordem instituída para chamar a atenção sobre um produto é uma das características da publicidade. Parece que desenquadrar o produto de seu enquadre normal é uma forma de enquadrá-lo em novo enfoque para que o vejamos de forma mais nítida no mar de ofertas de produtos.

Assim, ao mostrarmos exemplos do que afirma o autor, revelamos que a construção do sentido das propagandas publicitárias aqui abordadas só será possível se o produtor e o leitor forem competentes no que diz respeito ao entendimento consciente de uma retomada de textos e/ou mescla de gêneros textuais.

Esses são só alguns dos inúmeros casos em que há intertextualidade e intergenericidade na produção de textos, uma vez que a língua permite que façamos o uso dessas e outras estratégias na produção de texto/discurso. Mas o uso desse conhecimento só será possível se os sujeitos buscarem, constantemente, o contato com os mais variados gêneros textuais envolvidos, exercitando, assim, sua capacidade metagenérica.

REFERÊNCIAS

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade:** diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH & ELIAS, Vanda Maria Elias. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH & ELIAS, Vanda Maria Elias. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

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

NETO; ARAÚJO – **Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade**. Santa Catarina, 2012. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/870/798 Acesso em: 14 dez. 2012.

DAS CARTAS SOBRE A CONFEDERAÇÃO DOS TAMOYOS À FUNDAÇÃO DO ROMANCE BRASILEIRO: CAMINHOS DE UM GÊNERO NASCENTE

Marcos Paulo Torres Pereira (UNIFAP)

Resumo: Antes do Romantismo, o gênero textual romance já era conhecido no Brasil, mediante não apenas a leituras de obras europeias, mas à busca de sua instituição por obras como *O filho do pescador*, de Teixeira de Sousa, e *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo. Entretanto, a fundação do romance brasileiro se dá com José de Alencar, que pensou forma e conteúdo desse gênero, adequando-o aos liames de uma identidade nacional então nascente. O estudo versa sobre os aspectos fronteiriços dados pelo autor de Sonhos d'ouro ao gênero nascente no Brasil, limados por sua obra, do planejamento (com as Cartas), passando por sua fase orgânica de produção, à presença do ideário alencarino na identidade brasileira.

Palavras-chave: Romantismo; nacionalismo; identidade.

1. INTRODUÇÃO

José de Alencar pensou o Brasil antes deste se reconhecer como tal. Em prefácios e notas a suas obras, cartas e conferências, vaticinava um programa nacional de literatura, exprimindo os caminhos que as letras seguiriam em resposta ao contexto sócio-político do período, ante uma independência cultural que relegasse o europeu para assentar bases autônomas de um nacionalismo literário.

O caminho escolhido por Alencar se deu através do romance, gênero que conhecia desde a infância quando se punha a ler para a mãe e visitas em encontros políticos que aconteciam em sua casa, na Rua do Conde, onde, nas palavras do autor, em reuniões denominadas *clube da maioridade* preparou-se a revolução parlamentar que daria antecipadamente o poder a D. Pedro II. Enquanto os homens confabulavam, o infante Alencar era convocado a ler às senhoras: "muitas vezes, confesso, essa honra me arrancava bem à contra gosto de um sono começado ou de um folguedo querido; já naquela idade a reputação é um fardo e bem pesado" (ALENCAR, 1893, p. 19).

Alencar, nos textos críticos, propunha uma conquista ficcional das letras para fundação de nacionalidade e do romance enquanto gênero literário, sistematizando ideias que lhes concatenassem, dirimindo, de forma quase didática, a distância do povo à

identidade brasileira. A escolha do autor por esse gênero se deve pela necessidade não somente de se buscar uma forma de expressão que corporificasse o espírito de modernidade da época, mas que respondesse às aspirações de leitores, formando-os ante ao espírito de um Brasil recém-independente.

Não coube a este o título de primeiro romancista do Brasil, e sim a Joaquim Manuel de Macedo que em 1844 publica o romance *A moreninha*, sendo responsável por apresentar uma direção ao que seria o romance brasileiro, gênero novo e sem tradição, mediante uma construção folhetinesca ao instituir o amor e o excesso de individualismo como alicerces temáticos.

José de Alencar (1893, p. 27-28) em *Como e porque sou romancista*, faz referência ao sucesso de Macedo, ao relembrar de sua adolescência, quando ouvia palestras de seus colegas a respeito do autor:

> Com a timidez e o acanhamento de meus treze anos, não me animava a intervir na palestra; escutava à parte; e por isso ainda hoje tenho-as gravadas em minhas reminiscências, à estas cenas do viver escolástico. Que estranho sentir não despertava em meu coração adolescente a noticia dessas homenagens de admiração e respeito tributados ao jovem autor da *Moreninha.* Qual régio diadema valia essa aureola de entusiasmo a cingir o nome de um escritor?

Outros *ensaios* ao gênero precederam a obra de Macedo, como *O filho do pescador*, de Antônio Gonçalves de Teixeira e Sousa, publicado em 1843. A este não coube a honraria, apesar da cronologia indicá-lo como tal, por critérios de ordem estética que apontam na obra uma série de imperfeições, como o emprego de tipos, ao invés de personagens; tessitura narrativa "desgrenhada", sem verossimilhança; e falhas de ordem formal. José Veríssimo, como historiador literário, é um dos defensores do critério cronológico que beneficiariam Teixeira e Sousa, porém, como crítico literário, não se furta a identificar as falhas deste: "tanta é a insuficiência da sua invenção e composição, e também da sua linguagem" (VERÍSSIMO, 2007, p. 218).

Ainda mais antiga, de 1752, é a obra *Aventuras de Diófanes* ou *Máximas de Virtude e Formusura*, de Teresa Margarida da Silva e Orta, da pena pseudônima de Dorothea Engrassia Tavareda Dalmira. Valemo-nos das palavras de Heron de Alencar (ALENCAR, 2004, p. 233-234) para não arrolar-lhe este título:

> Quanto ao livro de Teresa Margarida, em cuja defesa se empenham nomes ilustres, não é brasileiro, não diz respeito ao Brasil, nem exerceu a mínima influência em nossa literatura. Sua autora aqui apenas nasceu, é de completa

> formação europeia, e o livro, confessadamente uma imitação de Fénelon, não pode ser incluído nos quadros da literatura brasileira senão por força de um critério de classificação bastante discutível, como o adotado por Silvio Romero, e no qual se escudou Rui Bloem para tentar justificar a nacionalidade brasileira do livro da irmã de Matias Aires. A prevalecer esse critério, estaríamos impedidos de classificar como nossa a obra de Anchieta, de Vieira, de Alexandre Gusmão, de Gonzaga e de muitos outros que, nascidos no estrangeiro, aqui viveram e escreveram a respeito de nossa história, de nossa vida e de nossa gente, e por isso pertencem ao nosso passado intelectual.

É com José de Alencar que se dá, de fato, a fundação do romance brasileiro, que pensou forma e conteúdo desse gênero, adequando-o aos liames de uma identidade nacional então nascente. Eurides Freitas (FREITAS, 1986, p.41) assevera:

> A liberação cultural, proposta por Alencar como um retorno ao que é próprio, isto é, ao gênio da nação, torna-se uma exigência de seu programa de nacionalização literária, em que o Americanismo vem a ser uma interação dinâmica entre elementos histórico-culturais e estéticos. Interação de um tema nacional e uma forma romântica que realiza o princípio estético da "cor-local", princípio que tem suas raízes nas ideias do século XVIII, como as do Pré-romantismo alemão que se estende pelo Romantismo.

Essa é a distinção entre Macedo e Alencar: ambos atingiram sucesso de público com suas obras, assim como ambos nortearam os caminhos a serem seguidos pelo gênero nascente, mas enquanto o primeiro apresentou declínio de popularidade, o segundo, apesar do silêncio da crítica e dos embates literários com Franklin Távora, Joaquim Nabuco e D. Pedro II, entre outros, popularizou-se entre os leitores, alicerçando o gênero à proporção que apresenta o Brasil aos brasileiros em seus romances e seu fazer literário em textos críticos como *Cartas sobre a Confederação dos Tamoios, Carta ao Dr. Jaguaribe, Como e porque sou romancista, O nosso cancioneiro* e *Pós-escrito ao romance Iracema*, além das notas de seus romances, que não apenas serviram como resposta a embates, mas também como veredas a serem seguidas pelos leitores para a formação dos mesmos.

Alfredo Bosi (BOSI, 2006, p.141), em sua já canônica *História concisa da literatura brasileira*, posiciona-se sobre a importância da obra alencarina: "Com sua franca aderência à realidade média, Manuel Antônio de Almeida permaneceu um nome até certo ponto lateral na história do nosso Romantismo. O lugar de centro, pela natureza e extensão da obra que produziu, viria caber com toda justiça a José de Alencar".

Ingrid Schwamborn (SCHWAMBORN, 1990, p.23), citando Alfredo D'Escragnolle de Taunay, atesta o sucesso de José de Alencar pelo lançamento de *O*

Guarani, ressaltando que a fala de Taunay contradiz o que o escritor cearense afirmara acerca da recepção indiferente do público. Taunay afirma que o Rio de Janeiro em peso acompanhava os amores de Cecy e Pery, porém Schwamborn ressalta que seu relato deve ser considerado de segunda mão, por esse ter apenas treze anos de idade quando do lançamento da obra pelo *Diário do Rio de Janeiro*. O que nos parece importante nesta diferença de opiniões (Alencar e Taunay) é o momento em que essas foram proferidas, pois se a de D'Escragnolle de Taunay se deu a *posteriore,* então ela atesta a permanência de Alencar.

Permanência já enlevada por Machado de Assis que dissera "uma vez a Alencar, publicamente, que contra a conspiração do silêncio o ilustre escritor teria por si, um dia, a conspiração da posteridade" (ALENCAR, 2004, p. 249). Permanência que comprovadamente alcançara a posteridade, como são exemplos os diálogos temáticos dos modernistas Mário de Andrade e Oswald de Andrade de *Macunaíma* e a Antropofagia, respectivamente, com o indianismo de *Iracema* e *O Guarani*, sem nos esquecermos também de Rachel de Queiroz e Ariano Suassuna, que em seu *Romance da Pedra do Reino* tantas reverências fez ao escritor cearense.

É palpável a percepção do escritor com a unicidade de seu programa, um dos grandes marcos de sua permanência, porquanto a forte coesão entre pesquisa documental (presente em suas notas e textos críticos) e a recriação ficcional desses dados, buriladas por um trabalho estético que tornava redivivos os ideais do Romantismo, geradores de obras de grande influência social que serviriam de nascedouro à literatura brasileira.

2. ALENCAR DOCUMENTAL

A produção crítica de José de Alencar se inicia com cinco cartas publicadas pelo *Diário do Rio de Janeiro*, em 1856, nas quais o escritor apontava defeitos à obra de Gonçalves de Magalhães, *Confederação dos Tamoios,* que se propunha ser o poema épico do Brasil. Escritas com o pseudônimo de Ig, as cinco seriam posteriormente agrupadas em obra intitulada *Cartas sobre a Confederação dos Tamoios*, na qual Alencar se identificaria aos leitores, e já apresentavam pelo crítico incipiente o ideário do que deveria ser a literatura nacional, composto pela natureza desta terra, o passado e a língua, principalmente, ressignificados de modo valorativo nos rumos intelectuais eleitos pelo autor.

À compreensão da obra de Alencar como crítico e como escritor, as *Cartas* devem ser compreendidas como ponto de partida, pois nelas já se encontravam, insistimos, o ideário de literatura que matizaria o tecido responsável por narrar "um verdadeiro poema épico nacional" e que, para a escrita de *O Guarani*, *Iracema – lenda do Ceará* e *Ubirajara* tomariam corpo não somente como resposta às falhas apresentadas por ele à obra de Magalhães, todavia como expressão de brasilidade purificada em filtros amatórios.

Heron de Alencar (ALENCAR, 2004, p.253) explica que já nas *Cartas* o escritor de *Iracema* semeava as sementes do que seria nossa percepção do gênero e dos princípios imanentes à nossa identidade literária:

> (...) passagens da *Cartas,* escritas aos 27 anos, quando ainda não iniciara a sua obra de romancista, são bastante indicativas do caminho que Alencar teve de seguir até identificar o romance como a *nova forma de poesia* capaz de atender às exigências de nossa literatura em formação. Esse caminho foi, ao lado da análise meticulosa do nosso processo de desenvolvimento histórico, o do estudo cuidadoso das formas literárias clássicas e posteriormente do romance moderno.

Como que embevecido pelos princípios do Romantismo, Alencar (1856, p.6-7), desde a primeira carta, adota à sua crítica perspectiva oposta a dos clássicos, que primava pela apreensão racional do real através da arte, em prol de uma perspectiva que diligenciasse a idealização da realidade, valorizando o individualismo e a natureza.

> Se me perguntarem o que falta, de certo não saberei responder; falta um quer que seja, essa riqueza de imagens, esse luxo da fantasia que forma na pintura, como na poesia, o colorido do pensamento, os raios e as sombras, os claros e escuros do quadro. (...) Digo-o por mim: se algum dia fosse poeta, o quisesse cantar a minha terra e as suas belezas, se quisesse compor um poema nacional, pediria a Deus que me fizesse esquecer por um momento as minhas ideias de homem civilizado. Filho da natureza embrenhar-me-ia por essas matas seculares, contemplaria as maravilhas de Deus, veria o sol erguer-se no seu mar de ouro, a lua deslizar-se no azul do céu; ouviria o murmúrio das ondas e o eco profundo e solene das florestas. E se tudo isto não me inspirasse uma poesia nova, se não desse ao meu pensamento outros voos que não esses andejos de uma musa clássica ou romântica quebraria a minha pena com desespero, mas não a mancharia n'uma poesia menos digna de meu belo e nobre país. Brasil, minha pátria, porque com tantas riquezas que possuis em teu seio, não dás ao gênio do um dos teus filhos todo o reflexo de tua luz e de tua beleza? Por que não lhe dás as cores de tua palheta, a fôrma graciosa de tuas flores, a harmonia das auras da tarde? Porque não arrancas das azas de um dos teus pássaros mais garridos a pena do poeta que deve cantar-te?

Alencar já apregoava a missão que assumiria no cerne de seus romances indianistas: a estética do exotismo para dar sopro de vida ao espírito nacionalista,

seguindo-se premissas lindeiras do Romantismo na construção de um corolário nacional. Observemos que as lides do movimento coincidiram no Brasil com a ebulição das renovações político-sociais que a Independência provocou, despertando no autor o intuito de dotar, também, à literatura nacional essa independência.

Os debates sobre a renovação artística característica ao Romantismo no Brasil apontavam à necessidade de se adotar uma identidade que não se confundisse com a portuguesa, daí o viés do exotismo ser essencial ao nacionalismo de nossas letras, batilhando-se como ondas de transformação identitária que seriam fundantes do romance como gênero.

O retorno ao passado seria também uma das marcas da estética romântica, na busca de heróis que representassem o povo. Enquanto na Europa elegia-se o cavaleiro medieval para essa representação, no Brasil, buscando-se a originalidade de nossa literatura, a marca nacional de nossas letras seria a face índia, que geraria a especificidade cultural de seu povo pelo consórcio entre este e o europeu.

Para o autor de *O Guarani*, essa marca nacional seria encontrada mediante imaginação arqueológica e pesquisa linguística, responsáveis por lapidar a expressão do selvagem na representação de seu vocabulário e de seus mitos, mesmo tendo Alencar criado termos para sanar a ausência simbólica que desejara a seus romances indianistas: "Poucos, porém, sabem que estes nomes de tão autêntica sonoridade indígena, como Iracema, Moacir, Araci, Jurandir e outros são criação do próprio Alencar" (SCHWAMBORN, 1998, p.494).

Em *Carta ao Dr. Jaguaribe*, estabelece o autor (ALENCAR, 1985, 193): "conhecimento da língua indígena é o melhor critério para a nacionalidade da literatura. Ele nos dá não só o verdadeiro estilo, como as imagens poéticas do selvagem, os modos de seu pensamento, as tendências de seu espírito, e até as menores particularidades de sua vida".

Na *Confederação dos Tamoios*, o herói deixa de ser português e passa a ser índio, Aimbiré, um tamoio, que vinga "os crimes nefandos" praticados contra seu povo. Alencar segue Magalhães na escolhera do índio como herói nacional, todavia não se priva a critica-lo quanto da escolha do recorte feito por este para iniciar sua trama, pois se exime da grandiloquência esperada a uma trama que se propunha épica:

> Um poema épico, como eu o compreendo, e como tenho visto realizado, deve abrir-se por um quadro majestoso, por uma cena digna do elevado assunto que se vai tratar. Não se entra em um palácio real por uma portinha travessa, mas por um pórtico grandioso, por um peristilo magnífico, onde a arte delineou algumas d'essas belas imagens que infundem admiração.
> A *Confederação dos Tamoios* começa por um episódio: é a morte de um simples guerreiro índio, assassinado por dois colonos, que decide da aliança das tribos indígenas contra a colônia de S. Vicente.
> Devemos confessar que a *causa* do poema, o *princípio* da ação não está de modo algum nas regras da epopeia. Derivar de um fato acidental e sem importância a luta de duas raças, a extinção de um povo e a conquista de um país, é impróprio da grandeza do assunto (ALENCAR, 1856, p. 9-10).

Ressaltamos que nossa historiografia, desde 1836, descreve nosso povo a partir da mescla de brancos, negros e índios na "raça brasileira", dada a pesquisa monográfica de Carl F. Von Martius, vencedor do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. De vital importância à compreensão da miscigenação de raças, e a hibridação cultural que lhe é ulterior, o estudo foi inspiração para que Mário de Andrade produzisse sua obra prima: *Macunaíma* (MAGGIE, 2005, p. 7). Entretanto, principalmente por razões sociais e culturais, nenhum de nossos escritores românticos adiciona o sangue negro no caldeirão de formação do povo brasileiro, pela condição de escravo que desempenhava na época o que afastaria a representação intemerata do herói nacional.

A abolição da escravatura só se daria em 13 de maio de 1888, 31 anos após a publicação de *O Guarani*, porém, mesmo que as discussões sobre o tema fossem bastante anteriores a essa data, mudanças de pensamento social requerem maior tempo para se instaurarem.

Alencar segue o espírito de exaltação do índio para a fundação do povo brasileiro e de sua identidade, em obras que formaram seu tríptico indianista: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874). Sua primeira obra indianista tem como origem, segundo as notas da obra redigidas por ele, um manuscrito que encontrara. Mirthiane Mende de Abreu (ABREU, 2011, p. 59) explica esse posicionamento:

> No caso dos romances de Alencar, a apresentação do manuscrito como germe da história narrada revela o desejo de afastar a mais remota hipótese de infidelidade aos fatos verídicos e condiciona a obra, desde o princípio, ao documento, numa alusão à idoneidade do escritor. A invocação de um papel original, escrito à mão e casualmente encontrado parece ter duas razões: apontar um testemunho, anulando discussões de qualquer espécie a fim de cessar divergências quanto ao que de fato teria ocorrido no relato e antecipar possíveis recepções críticas negativas. Além disso, ao explicitamente negar a sua autoria e mostrar-se um compilador ou editor, o autor resguardava a veracidade do relato. Escamoteando o caráter ficcional, a atitude cria um narrador com pretensões imparciais, ao mesmo tempo em que lança os germes

> de uma segunda narrativa, aquela exposta ao pé da página, própria para construir e fundamentar as imagens nacionais.

Em *Carta ao Dr. Jaguaribe* (ALENCAR, 1985, p. 189), o autor apresentava o desejo de retomada do tema em um poema, novamente empregando a imaginação arqueológica na representação das tradições indígenas:

> O assunto para a experiência, de antemão estava achado. Quando em 1848 revi nossa terra natal, tive a ideia de aproveitar suas lendas e tradições em alguma obra literária. Já em São Paulo tinha começado uma biografia do Camarão. Sua mocidade, a heroica amizade que o ligava a Soares Moreno, a bravura e lealdade de Jacaúna, aliado dos portugueses, e suas guerras contra o celebre Mel Redondo; ai estava o tema. Faltava-lhe o perfume que derrama sobre as paixões do homem a alma da mulher.

Essa representação de tradições já havia sido objeto de sua produção documental. Em *Cartas sobre a Confederação dos Tamoios* (ALENCAR, 1856, p. 43) critica o posicionamento de Magalhães quanto à forma com que este as tomara como tema:

> Esses que assim procedem tem uma ideia que não posso admitir; dizem que as nossas raças primitivas eram raças decaídas, que não tinham poesia nem tradições; que as línguas que falavam eram bárbaras e faltas de imagens, que os termos indígenas são mal sonantes e pouco poéticos; e concluem d'aqui que devemos ver a natureza do Brasil com os olhos do europeu, exprimi-la com a frase do homem civilizado, e senti-la como o indivíduo que vive no doce *confortable.*

Complementa sua defesa afirmando que a incompetência em emprega-las como seria devido se dá "por não termos tido ainda um poeta nacional" (op. cit.). A essa falta de originalidade, Alencar, logo na abertura da segunda carta, duramente critica a obra de Magalhães: "É que, à medida que prosseguia na minha leitura, o meu espirito ia sofrendo, umas após outras, tristes decepções. Onde esperava achar uma poesia soberba, apenas encontrava alguns versos, e uma imagem fria e pálida das belezas que sonhara" (ALENCAR, 1856, p. 13).

A natureza brasileira, o povo indígena, sua linguagem e costumes são para o autor indianista o embrião da identidade brasileira, elementos sobre os quais se erige o bastião da independência literária. José de Alencar absorvera esses ideais desde sua adolescência, com a leitura de Chateaubriand (a quem faz várias referências nas *Cartas*), Cooper e Lamartine etc., além de leituras outras de escritores então modernos, como Balzac, Alexandre Dumas, Scott, Alfredo de Vigny e Victor Hugo.

Antônio Cândido (CÂNDIDO, 2006, p. 161) nos fala sobre a importância para a formação do autor o fato de ele ter morado em uma república durante sua formação estudantil:

> Mais ainda: era um sistema de intercâmbio literário, garantindo o curso das produções, seja por escrito, seja nas frequentes sessões de grêmio, seja nos recitativos, discursos e debates de república ou tertúlia. Era uma bolsa de livros, trocados, emprestados, *filados* — circulando de qualquer forma, na falta de bibliotecas e livrarias. Lembremos a importância decisiva que teve na formação de José de Alencar o fato de morar na República de um amigo de Francisco Otaviano — cujos livros pôde assim devorar, familiarizando-se com a literatura francesa, sobretudo Balzac.

Leituras que se somariam àquelas que se deram na Rua do Conde, onde o gosto pelo romance lhe sobreviera e onde aprendera os primeiros passos a trilhar na tessitura de seus romances:

> Nosso repertório romântico era pequeno; compunha-se de uma dúzia de obras entre as quais primavam a *Amanda e Oscar, Saint-Clair das Ilhas, Celestina* e outros de que já não me recordo. Esta mesma escassez, e a necessidade de reler uma e muitas vezes o mesmo romance, quiçá contribuiu para mais gravar em meu espirito os moldes dessa estrutura literária, que mais tarde deviam servir aos informes esboços do novel [sic] escritor.
> Mas não tivesse eu herdado de minha santa mãe a imaginação de que o mundo apenas vê as flores, desbotadas embora, e de que eu somente sinto a chama incessante; que essa leitura de novelas mal teria feito de mim um mecânico literário, desses que escrevem presepes em vez de romances (ALENCAR, 1893, p. 21-22).

Em palavras enternecidas, o escritor reverencia a mãe, de quem herdara a imaginação. Com elas, explica-nos a importância da imaginação para o exercício de referenciação documental.

3. ALENCAR LITERÁRIO

O conceito de *identidade* traduz-se como um mosaico de sinais históricos, étnicos, sociais, geográficos, culturais, religiosos, dentre outros que possam distinguir o indivíduo dos demais e o aproximar, por semelhança e pertencimento, àqueles que lhe sejam semelhantes.

Mesmo pautada em uma dimensão individual, a identidade codifica-se como convenção social (uma convenção socialmente necessária), pois esta se torna “abrigo”

para os indivíduos nas relações e inter-relações sociais, antropológicas e históricas, à medida que proporcionam a ideia de proteção ante os demais que lhe são diferentes e de cooperação entre os iguais.

A identidade se caracteriza como entidade abstrata, mas indispensável, como ponto de referência, e a ela se agregam inúmeros expositores de ordem biológica, histórica, cultural, sociológica, psicológica, etc. para identificar um indivíduo, no âmbito do "um", complementando-se com outros âmbitos do "um", num mosaico, no que se refere à identidade coletiva que caracteriza o grupo.

Na construção identitária da literatura nacional, José de Alencar produziu extenso repertório no qual buscou apresentar o Brasil em primazia a leitores que se formavam ante a manifestação do gênero romance romântico, moderno por acepção, mas que buscava no legado de sua história o arrimo de sua estrutura.

Nesses termos, a obra do escritor cearense, desde *O Guarani* já apresentava extenso conhecimento técnico de seus aspectos, tanto no que tange às características formais, quanto àquelas que lhes seriam temáticos, como as que se ligavam ao passado (romances de lavra indianista, tais como *O Guarani*, 1857; *Iracema,* de 1865; e *Ubirajara,* 1874; quanto àqueles da lavra histórica: *As minas de prata*, de 1862; *Alfarrábios*, de 1873; *A guerra dos mascates* 1873) e os que se ligavam ao presente (os romances urbanos: *Cinco Minutos*, de 1856; *A viuvinha*, de 1857; *Lucíola*, 1862; *Diva*, 1864; *A pata da gazela*, 1870; *Sonhos d'ouro*, 1871; e *Senhora*, de 1875), de norte a sul do país (romances regionalistas: *O gaúcho*, 1870; *O tronco do Ipê*, 1871; *Til*, 1872; e *O sertanejo*, 1875), retratando costumes e tradições que possibilitassem aos leitores o conhecimento e/ou reconhecimento de sua terra.

Costumes e tradições eram resgatadas pelo autor, cristalizando identidades em suas obras, mesmo que, muitas vezes, criasse manifestações dessas quando não encontrava as que melhor se adequassem ao romance. Essas criações, inclusive, seriam fonte aos ataques praticados por Franklin Távora a José de Alencar pelo romance *O sertanejo*. Tais criações, quando lidas sob a égide de seus documentos críticos, adquirem razão de ser pela necessidade de se fortificar armas à independência literária do Brasil. Perdoem-nos a metáfora bélica, porém exército que contasse em seu arsenal com espoletas não seria capaz de vencer a outro que possuísse bala de canhão. Onde Alencar não encontrava essas balas, manufaturava na forja de sua imaginação criadora.

Heron de Alencar (2004, 256), citando o prefácio de *Sonhos d'ouro*, explica que José de Alencar dividira seus romances em três fases – que, por extensão, podem ser interpretadas como três fases da literatura independente que apregoava – sendo a primeira relacionada ao primitivismo, "as lendas e mitos da terra selvagem e conquistada, as tradições que teriam embalado a infância de nosso povo, e a ela pertencia *Iracema*"; a segunda fase, à formação do Brasil, com o consórcio de origem, abrangendo até o período de independência; a terceira, relacionando-se ao país independente, período de infância de nossa literatura na qual tinha como intuito "flagrar a vida nacional em seu processo, captando o que nela se contivesse de mais característico e representativo" (op. Cit., 257).

Enquanto Heron de Alencar segue o critério de produção para organizar a obra alencarina, Antonio Candido (CÂNDIDO, 2007, p. 222-225) envereda pelo viés da alteridade para nos apontar três alencares: o Alencar dos rapazes, heroico, altissonante; o Alencar das mocinhas; e o Alencar dos adultos.

O Alencar dos rapazes é o de aventuras, predominante nas narrativas regionalistas, como *As minas de prata*, que, segundo Wilson Lousada (LOUSADA, 1977, p. XVIII), representa o primeiro romance brasileiro de aventura, contudo podemos encontrar esse mesmo Alencar no heroísmo de Peri em *O Guarani*. O Alencar das mocinhas é o Alencar adocicado, o dos desencontros amorosos à moda de Dumas, em *Lucíola*. Nessa divisão, encontramos as obras responsáveis pela criação de *perfis femininos*: *Diva, Lucíola e Senhora*, que tornam presente uma redefinição da mulher na sociedade sob as cores da estética romântica. Sobre o tema, afirma Candido (2006, p. 94):

> Como traço importante, devido ao desenvolvimento social do Segundo Reinado, mencionemos o papel das revistas e jornais familiares, que habituaram os autores a escrever para um público de mulheres, ou para os serões onde se lia em voz alta. Daí um amaneiramento bastante acentuado que pegou em muito estilo; um tom de crônica, de fácil humorismo, de pieguice, que está em Macedo, Alencar e até Machado de Assis. Poucas literaturas terão sofrido, tanto quanto a nossa, em seus melhores níveis, esta influencia caseira e dengosa, que leva o escritor a prefigurar um público feminino e a ele se ajustar.

O terceiro Alencar reside nos temas profundos, cujo primado se dá na seriedade na qual analisa os aspectos da narrativa à formação intelectual – e moral – do leitor, à proporção que falhas e virtudes são aferidas pela balança da narrativa, como podemos perceber em *Senhora*, na falha de caráter de Seixas. CÂNDIDO (2007, p. 225) explica:

> há pelo menos um terceiro Alencar, menos patente que esses dois, mas constituindo não raro a força de um e outro. É o Alencar que se poderia chamar

> dos adultos, formado por uma série de elementos pouco heroicos e poucos elegantes, mas denotadores dum senso artístico e humano que dá contorno aquilino a alguns dos perfis de homem e de mulher

Seguindo as palavras de Bosi (2006, 147), percebemos na fortuna de Alencar um *moralismo romântico* responsável por situações que atravessam, em suas narrativas, pela quebra de naturalidade, de um paradigma, dada a ação de vilanias, que ao final se solucionam por o escritor crer nas "razões do coração" capazes até de purificar as personagens que tenham se deixado macular por essas situações.

A prolífera produção alencarina tornou-se plural ante a percepção de que o Brasil é imensamente plural quanto à sua história, cores, tradições... "mais do que repetir a partição por assunto (...), conviria buscar o motivo unitário que rege a sua estrutura" (BOSI, 2006, 144). Um Alencar caleidoscópico a plurifractais sinais identitários de nossa independência literária, tendo o romance romântico como ferramenta para essa conquista.

4. Considerações

Repetimos: José de Alencar pensou o Brasil antes deste se reconhecer como tal. Este foi o mote seguido ao longo deste estudo, no qual se procurou atestar a labuta racional, imaginativa e emocional de José de Alencar à construção de seu nacionalismo literário, à proporção que fundava o gênero romance em nossa terra.

Os caminhos percorridos pelo autor na tessitura de suas obras foram ladrilhados pelo próprio, mesmo que seus limites tenham sido apreendidos do europeu. Explicamos: o Brasil não possuía a tradição do gênero romance, apenas Joaquim Manoel de Macedo seguira com sucesso essa estrada, o que não seria suficiente para dar a Alencar os recursos necessários. Na leitura de Chateaubriand, Scott, Hugo etc. foram apreendidas as regras desse gênero que, quase em exercício antropofágico, Alencar burilou pelo cinzel do espírito nacional à fundação do gênero romance no Brasil.

Atreladas, pesquisa e criação tornam-se o corolário que matizaria em seus romances a riqueza do Brasil, pois, desde as *Cartas sobre a Confederação dos Tamoios*, o espírito nacional e tudo que lhe é imanente eram para o autor a flâmula a ser içada em nossa independência literária.

Flâmula que abarcou o Brasil como um todo, presente e passado, suas regiões, suas origens, mitos e tradições, em escalas valorativas que aproximariam o leitor ao país, pelo sentimento de pertencimento suscitado pelas obras alencarinas.

Mas do que a fundação de um novo gênero, a formação de um público leitor mediante cores e cantares de uma independência literária por um programa de nacionalização de nossas letras.

5. Referências

ABREU, Mirthiane Mendes de. *Ao pé da página: a dupla narrativa em José de Alencar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ALENCAR, Heron de. José de Alencar e a ficção romântica. In.: COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. 7ª. Ed. São Paulo: Global, 2004.

ALENCAR, José de. *Cartas Sobre a Confederação dos Tamoios.* Rio de Janeiro: Typographica Nacional Do Diário, 1856.

_____. *Como e porque sou romancista.* Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1893.

_____. Carta ao Dr. Jaguaribe. In: ___. *Iracema*. *Lenda do Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 1985.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade.* 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. 11.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.

FREITAS. Eurides. *As ideias literárias de Alencar: um programa nacionalista.* Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1986.

LOUSADA, Wilson. Alencar e As Minas de Prata. In: ALENCAR, José de. *As Minas de Prata*. 7a ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio; Brasilia: INL, 1977.

MAGGIE, Yvonne. Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão. In.: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 20. Nº. 58, 2005.

SCHWAMBORN, Ingrid. *A recepção dos romances indianistas de José de Alencar.* Trad. Carlos Almeida Pereira. Fortaleza: Edições UFC/Casa de José de Alencar, 1990.

_____. *O Guarani era um tupi? Sobre os romances indianistas de José de Alencar.* Fortaleza: Edições UFC/Casa de José de Alencar, 1998.

VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1903).* 7. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

O INTERNETÊS ANTES DA INTERNET: UMA ANÁLISE DE RECURSOS EXPRESSIVOS NO GÊNERO CARTA

Josilene Maria de Barros (UPE)

RESUMO: Com o advento da internet, surgiram novos gêneros, os quais possibilitaram uma ampliação das formas de escrita repletas de símbolos, gráficos que nos ajudam a representar mais precisamente nossas emoções na comunicação virtual. Uma dessas formas causa muita polêmica (o internetês), por várias pessoas acreditarem que seus traços característicos surgiram juntamente com a internet, a maior rede de comunicação do planeta. No entanto, percebe-se a presença dos referidos traços na escrita em outros gêneros, por exemplo, na carta (o meio mais antigo de correspondência). Porém, defensores da norma padrão da língua acabam descarregando um imenso preconceito sobre esta variação, e esquecem que tal "novidade linguística" (como é conhecida), na verdade se trata de uma "novidade velha". Logo, percebe-se a existência de um preconceito focalizado no suporte e não no que denominamos internetês. Trata-se de uma questão de bom senso e aceitabilidade, se considerarmos que o novo geralmente pode nos remeter à resistência. Desta forma, este trabalho tem como objetivo analisar cartas que comprovem a ocorrência de traços do que conhecemos como internetês antes do surgimento da internet ou quando a mesma ainda não era disseminada tanto o quanto é hoje. Para tanto realizamos um trabalho de garimpeiro a procura do ouro, visto que encontrar cartas que foram escritas antes do ano 2000 é o mesmo que encontrar ouro. Destacamos ainda a necessidade de buscar desenvolver os letramentos digitais para não ficarmos de fora da atual era digital e do meio social que nos envolve.

Palavras-chave: Internetês, Preconceito linguístico, letramento digital.

Introdução

À medida que o nosso tempo cronológico evolui, por igual, observamos evolução em nossa sociedade, e algumas dessas nos impõem a necessidade de adequação para não estagnarmos no tempo. A evolução tecnológica é uma dessas, principalmente no que concerne ao uso da internet/computador, os quais, por igual proporcionaram dentre outros, uma nova possibilidade de escrita das palavras em ambientes virtuais como nas salas de bate-papo, escrita esta repleta de abreviações e emoticons. Mas será que essas

abreviações e usos ressignificados de sinais da escrita canônica é algo que surgiu juntamente com a internet ou já existia em tempos passados? Poderá esta escrita ter evoluído? Ser transmutada apenas de um suporte para outro?

A linguagem a qual nos referimos, atualmente é denominada de internetês e é bastante criticada principalmente pelos defensores da norma padrão de escrita. É mais um preconceito notório, visto que tanto a escrita quanto o suporte evoluem à medida que a sociedade caminha.

Com o advento da internet e do constante uso desta ferramenta tecnológica presente mais intensamente na vida dos jovens, surgiu a preocupação, principalmente por parte de estudiosos da área, se os mesmos sabem utilizar a escrita adequada no ambiente em que lhe é cabível. Com isto, podemos perceber que houve uma interferência, ou melhor, uma atuação do letramento digital a fim de resolver esta situação, com o propósito de direcionar a escrita adequada para o seu suporte ou gênero correspondente. Letramento este que deve ser levado em consideração, pois "[...] veio para ficar" como enfatiza Marcuschi, citado por Bezerra e Melo (2011, p. 28).

Refletindo sobre estas questões decidimos desenvolver este trabalho a fim de debatermos a questão do preconceito que permeia o ambiente virtual, ou melhor, que se volta para o internetês, e buscar traços dessa escrita em outros gêneros, como em cartas. A ideia surgiu ao analisarmos um capítulo de uma pesquisa realizada por Avelino (2008) sob a orientação do profº. Drº. Messias Dieb, "Escrevo abreviado porque é muito mais rápido: O adolescente, o internetês e o letramento digital". Nos baseamos ainda em trabalhos realizadas por Bezerra (2011), Bagno (1999), Ribeiro (2007) e Marcuschi (2008).

Como metodologia, iniciamos recolhendo cartas que foram escritas antes do ano 2000, período em que a internet ainda não se encontrava disseminada no Brasil com a intensidade em que é hoje, para analisarmos se há traços do que chamamos internetês no referido gênero.

O principal objetivo neste trabalho é demonstrar que o internetês não surgiu juntamente com a internet, já havia traços da referida escrita em outros gêneros, em cartas por exemplo. Um segundo objetivo seria demonstrar que o essencial é buscar o

desenvolvimento dos letramentos convencional e digital, principalmente dos adolescentes, e não permanecer com visão preconceituosa perante o internetês.

O trabalho encontra-se dividido em dez tópicos. Nos quais discorremos sobre as questões e indagações que permeiam no meio acadêmico sobre o internetês. Procuramos segui uma ordem que se encaixe adequadamente possibilitando uma melhor compreensão sobre os assuntos abordados.

Logo após a introdução iniciamos uma conversa sobre o surgimento e evolução da internet. Acreditamos que o estudo deva iniciar-se por ai devido à internet ter possibilitado uma maior visibilidade e rapidez nas formas de comunicação.

No tópico seguinte, fazemos inferências sobre o internetês onde dispomos que o mesmo surgiu da necessidade de agilidade de escrita nos ciberespaços e por possibilitar que expressemos informações paralinguísticas. Falamos ainda sobre as abreviações e emoticons. Na sequencia, um tópico que também é de suma importância ser relatado que é a questão do preconceito linguístico. Neste vimos que o ponto primordial seria que os defensores da norma padrão acreditam que com a internet surgiu uma nova linguagem repleta de erros, ai está contido o principal preconceito.

Nos dois tópicos seguintes relatamos um pouco a questão do suporte no meio digital e falamos sobre letramento digital, um termo que está sendo utilizado em sua pluralidade por vários autores. É o que defendemos que temos de buscar principalmente nos jovens, desenvolver os diversos letramentos.

Na seção seguinte partimos para a análise, onde dispomos alguns exemplos extraídos de cartas, exemplos que confirmam nossas suspeitas de que antes da internet já encontrávamos traços do que denominamos de internetês.

Seguem-se, finalmente, as considerações finais acerca das conclusões obtidas no decorrer do trabalho, seguidas das referências bibliográficas.

1.Considerações acerca da Internet

Os primeiros registros do que conhecemos atualmente por internet datam do ano 1945[1], na época da conhecida Guerra Fria, isto porque o seu surgimento está interligado com o regime militar. A partir daí houve várias modificações e progressões até chegar à

internet propriamente dita, em 1990, sendo que no Brasil se expandiu mais consideravelmente a partir do ano 1995.

Hoje é notório o uso dessa ferramenta tecnológica aliada ao computador na vida de variadas pessoas, principalmente na dos jovens que vivem conectados em sites, salas de bate-papo virtual como o chat MSN. Em se tratando desta questão, partindo para uma visão mais ampla sobre a internet, diferenciada de alguns professores[2] e demais, que a veem como portadora de escrita "errada", podemos demonstrar que a WWW (World Wide Web), trouxe grandes contribuições para os internautas, um leque maior de possibilidade de escrita em variados gêneros.

Ao falarmos sobre a escrita, notem na citação a seguir que há algo semelhante ao internetês nos gêneros demonstrados:

> O meio de comunicação particular (carta pessoal) e o meio de comunicação aberto ao público (cartão-postal, por exemplo) são modalidades discutidas desde a época da invenção dos correios, das ferrovias, e principalmente, do telégrafo (com mensagens dirigidas a um correspondente particular) ou ao rádio (quando as mensagens poderiam ser dispersas). Em princípio essa "dispersão" foi entendida como desvantagem, até que alguém a compreendeu como "comunicação de massa". (BRIGGS & BURK (2004) apud RIBEIRO, 2007, p. 230, grifo do autor).

Quando os autores falam que no início a dispersão foi compreendida como desvantagem e depois como comunicação em massa, podemos levar para o lado do internetês, onde geralmente essa escrita se dá em massa, ou seja, várias pessoas se comunicando ao mesmo tempo. Observamos também a questão do preconceito com relação aos gêneros e as formas de escrita.

---

1. Verifique história completa sobre a internet em piano.dsi.uminho.pt/museuv/internet.PDF
2. No capítulo 3 deste, encontra-se exposto a visão de alguns professores.

E ainda:

> O *e-mail* considerado como a própria mensagem escrita no programa parece, para muitos, uma reconfiguração da carta, talvez do bilhete, no entanto sob a programação do designer centrado no usuário, é algo de familiar, no entanto, novo. Assim também o *chat* enquanto texto digitado *online,* se parece com uma conversa, só que por escrito (cf. ARAÚJO, 2006 apud RIBEIRO, 2007, p.230, grifo do autor)

Podemos inferir que nunca nenhum outro suporte possibilitou tantas oportunidades para desenvolvermos a leitura e escrita como a internet, pois toda e qualquer atividade que se vá desenvolver no meio on-line exige leitura e escrita em qualquer gênero que se utilize. E o mais interessante é que há uma heterogeneidade na maneira de ler e escrever (digitar). No processo de leitura o usuário pode optar por ler ao mesmo tempo partes de vários textos que se complementam, agilizando assim a compreensão. E a forma de digitar varia de um gênero para outro, porque a grafia utilizada no chat MSN não pode ser a mesma que usamos em um jornal on-line por exemplo.

2. Internetês ????

À luz do que se vem pesquisando sobre o internetês, como em trabalhos realizados pelos autores: Ribeiro (2007), Komesu (2009), Bezerra (2011) etc., percebemos que em algumas pessoas persiste uma visão preconceituosa, por elas não saberem diferenciar internetês de erro ortográfico. Devido a este fato, decidimos iniciar com a definição do que seria a referida escrita. Ressaltando que, em se tratando de definições, a maioria dos autores não denomina exatamente o que é, e sim, descrevem as características e como ocorre o internetês no meio virtual, até porque existem poucas produções sobre o assunto, com exceção da definição que segue:

> **O internetês é conhecido como forma grafolinguística que se difundiu em textos como chats, blogs e demais redes sociais**. Seria uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma culta padrão, [...] razão pela qual seus adeptos são tomados como **"assassinos da língua portuguesa"**, do ponto de vista dos avessos a essa prática de escrita. (KOMESU e TENANI, 2009, p. 624, grifo nosso).

A exemplo disto temos grafias como o famoso vc (você), tb (também), naum (não) e muitos outros. Vale ressaltar que o internetês surgiu da necessidade de agilidade de escrita nos ciberespaços, principalmente em gêneros como o chat e blogs, por os

mesmos possibilitarem que se comunique com várias pessoas ao mesmo tempo, e por conseguinte, *para podermos expressar informações paralinguísticas*. Resumidamente podemos demonstrar que utilizar o internetês significa fazer uso de abreviações de palavras (sendo que essas não são efetuadas de forma livre, segue-se uma "regra"), abrir mão de acentos ou uso do til, supressão de vogais, "algumas vezes os ditongos nasais – ÃO são substituídos pelas letras AUM", como bem destaca Araújo (apud CAIADO, 2007, p.42) e utilizar os famosos emoticons.

2.1 Abreviações

As abreviações são postas nesse tipo de escrita basicamente com a finalidade de agilizar a comunicação, e para tanto, muitas vezes os internautas brincam com as palavras, algo que se torna possível graças à liberdade de expressão que o meio proporciona. Conforme Melo e Bezerra, "Não há tempo para a escrita na ortografia padrão, com todos os acentos por exemplo" (MELO; BEZERRA, 2011, p. 29). "[...] Para acompanhar esse ritmo alucinante, a abreviação tem sido uma eficiente estratégia para economizar tempo e apressar o fluxo do pensamento. Esse sem dúvida é muito mais veloz do que os dedos do mais ágil digitador" (XAVIER, 2009, apud MELO e BEZERRA, 2011, p.29).

2.2 Emoticons

Segundo Ribeiro (2007, p. 231), "os emoticons, as famosas carinhas que sorriem, piscam e mandam beijos, foram a maneira que os usuários inventaram para mostrar seus estados emocionais e não serem mal-interpretados pelo interlocutor". É uma maneira de suprir a ausência físico-espacial entre os interlocutores.

3. Vencendo o Preconceito Linguístico

Devido às características que o internetês apresenta, as quais citamos anteriormente, essa escrita sofre preconceito, juntamente com a internet, por parte dos defensores da norma padrão ortográfica, pois eles acreditam que a internet trouxe uma nova linguagem repleta de "erros", mas na verdade não se trata de uma nova linguagem e sim de uma forma diferenciada de se grafar (digitar) determinada palavra. Como podemos constatar na fala de alunos que foram pesquisados por Dieb e Avelino (2008, p. 273):

> Tem professor que é a favor da internet, mas tem outros que falam muito. Quando falam da escrita, todos são contra, principalmente a professora de português [Joana (14)]. Os professores são sempre contra. Eles acham errado o jeito que a gente escreve, o modo de escrever, dizem que não é correto [Roberta (13)].

Para quebrarmos esse paradigma faremos algumas colocações: basta que voltemos por alguns instantes no tempo para nos depararmos com várias mudanças que ocorreram e ainda ocorrerão na escrita, como por exemplo, a reforma ortográfica realizada no ano 2011.

Sabemos que a primeira escrita no Brasil foi a carta de Pero Vaz de Caminha, a partir daí e com o crescente desenvolvimento de aparelhagem tecnológica criada pelo homem, a escrita vai sofrendo alterações. Cavalcante e Nunes (2011, p. 171), em sua introdução sobre hipertexto, sintetizam bem a evolução da escrita. "[...] primeiro as tábuas de argila, os rolos de papiro, os pergaminhos, enfim uma centralidade no manuscrito".

E todas essas mudanças foram aceitas por todos. Os tempos passaram e o homem desenvolveu a internet e o computador e com eles a escrita também ganhou novas possibilidades de ser grafada. Então porque não aceitar mais esse avanço tecnológico?

Uma professora, em entrevista à Editora Globo (2007) diz:

> Quanto às abreviações sinto informar aos nossos adolescentes que se trata de uma 'novidade velha'. Quando fiz meu curso de letras (fins da década de 60 e inicio da de 70), abreviar já era hábito. Só assim conseguíamos anotar os ensinamentos de nossos mestres universitários. Era uma "taquigrafia" necessária: tb (também), q (que), vc (você), pq (porque)...

Essa professora é uma exceção entre os que reprovam o internetês, porque ela além de defender essa grafia também pensa como nós, que o importante é saber utilizar a linguagem adequada numa situação específica. E ainda nos mostra que as abreviações já existiam na década de 60 mudando-se agora apenas o suporte.

De acordo com Marcuschi, citado por Bezerra (2011, p. 45) "[...] são os gêneros textuais – orais e escritos – que mediam a comunicação humana em todas as esferas sociais". E é baseado nesta afirmação que nos utilizamos de um exemplo sobre variação na língua:

> Diante de uma tabuleta escrita COLÉGIO é provável que um pernambucano, lendo-a em voz alta, diga còlégio, que um carioca diga culégio, que um paulistano diga côlégio. E agora ? Quem está certo? Ora todos estão igualmente certos. O que acontece é que em toda língua existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares [...] (BAGNO, 1999, p. 52).

Assim como a língua não é falada do mesmo jeito em todos os lugares, por igual pode ser escrita de formas diferentes em variados suportes e sem mudar sua significação, sem estar "errada".

Então como combatermos o preconceito linguístico? Bagno (1999, p. 115) afirma que "[...] temos que mudar nossa atitude, acionarmos nosso senso crítico toda vez que nos depararmos com um comando paragramatical e saber filtrar as informações realmente úteis, deixando de lado as informações preconceituosas, autoritárias e intolerantes [...]" e ainda: "quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal, se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante" (BAGNO, 1999, p.130).

4. E agora, qual é o suporte ???

Com relação a este, gostaríamos de frisar sua importância juntamente ao gênero, "por todo gênero necessitar de um suporte equivalente" (MARCUSCHI, 2008, p.174). Quando falamos em suporte no meio virtual, percebemos que se instaurou um ambiente duvidoso quanto ao que seria: o computador? A internet? O site?... O que para uns é gênero, para outros se trata de suporte. Acreditamos que isto ocorra devido ao fato de se tratar de um assunto novo. Mas, para melhor esclarecermos, quando falamos em suporte on-line neste trabalho, estamos tomando a internet para designá-lo, pois acreditamos que ela abarca uma numerosa e incontável quantidade de gêneros.

5. Buscando o letramento digital, melhor dizendo: letramentos digitais

Por conseguinte ao que expomos até o momento neste trabalho, cabe agora reconhecermos que a maioria dos adolescentes são capazes de diferenciar internetês de erro de grafia, ou seja, dominam o letramento convencional (em meio impresso) e o digital.

Para alguns que ainda não dominam esta prática, destacamos a importância de buscar os letramentos digitais.

A fim de melhor compreendermos, vejamos algumas definições:

> Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis em indivíduos ou grupo em direção a ação e a comunicação eficiente em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Já para Soares (2002, p.151, grifo do autor) "[...] letramento digital [...], um *certo* estado ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel".

Um fato interessante a destacar é que os pesquisadores de hoje estão preferindo utilizar a denominação letramentos digitais ao contrário de letramento digital devido ao fato de o suporte comportar vários gêneros, logo exige vários letramentos. Por isso em nosso trabalho nos referimos ao termo em sua pluralidade e não em sua singularidade. E mais, não podemos nos referir ao letramento digital sem levar em consideração o letramento alfabético, pois o digital depende do convencional para sua existência. Logo se faz necessário o desenvolvimento de ambos os letramentos.

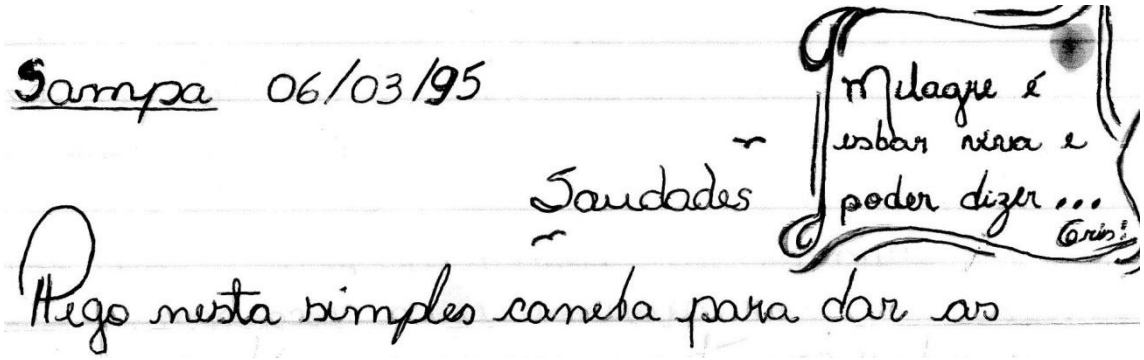
5. Análise

O corpus de nossa pesquisa foi composto por 27 (vinte e sete) cartas, as quais analisamos detalhadamente e detectamos realmente traços do que denominamos internetês. Deste total, sete cartas não continham abreviações, carinhas, corações etc. Nas demais, de forma geral podemos encontrar: em menor porcentagem, erros ortográficos, em segundo plano os emoticons, em maior quantidade as abreviações, e ainda, palavras

manuscritas em maiúscula para chamar a atenção. Reafirmando o que havíamos mencionado no início deste trabalho: que o preconceito está no suporte.

Vejamos agora alguns exemplos que recolhemos em cartas, os quais se assemelham com o internetês.

Carta1:

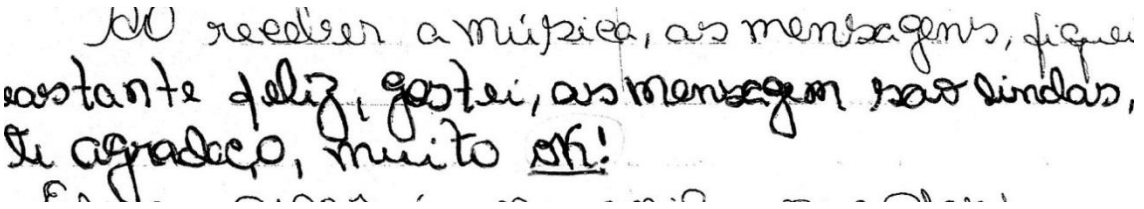

Sampa 06/03/95

Milagre é estar viva e poder dizer...

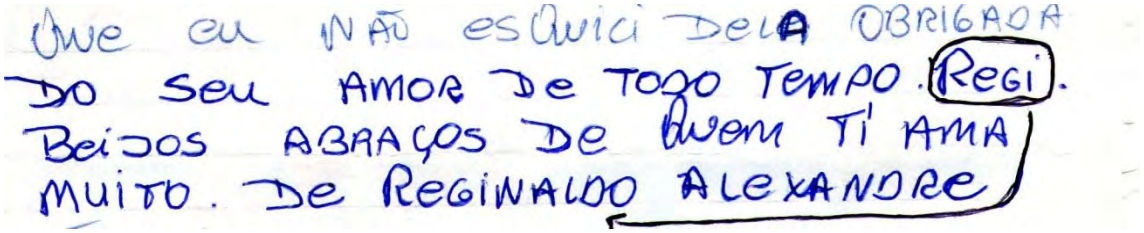
Saudades

Pego nesta simples caneta para dar as

Carta 2:

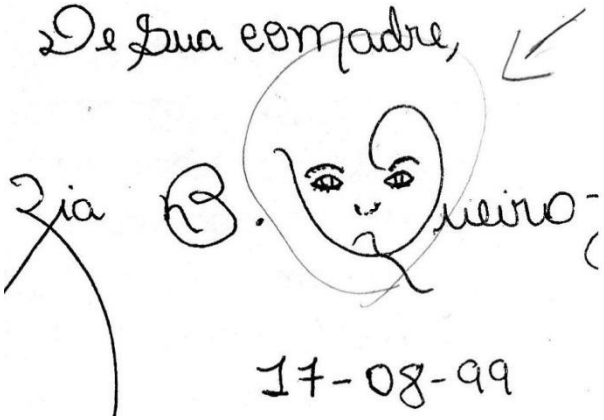

Eu receber a música, as mensagens, fiquei
bastante feliz, gostei, as mensagem são lindas,
Te agradeço, muito obr!

Carta 3:


Que eu NÃO esQuici DELA OBRIGADA
DO seu AMOR DE TODO TEMPO. REGI.
Beijos ABRAÇOS DE Quem TI AMA
MUITO. DE REGINALDO ALEXANDRE

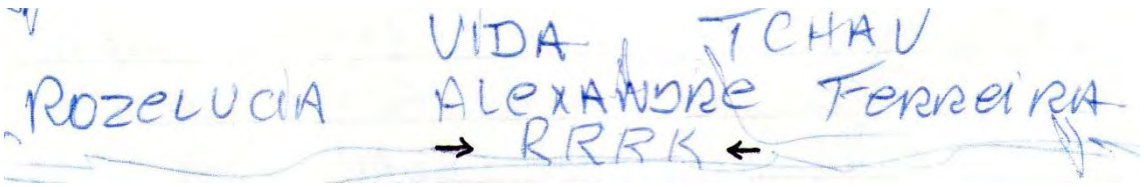
Nos exemplos dos fragmentos de cartas, (1 a 3), temos demonstrações de abreviações nas palavras: sampa (que corresponde a São Paulo), ok! (que é uma abreviação inglesa muito utilizada por nós brasileiros, seria o mesmo que dizer tudo bem, concordar com algo) e Regi (Reginaldo). Ás abreviações são um traço muito presente nas cartas que analisamos. Como já falamos, aparecem em maior quantidade. Aí nos questionamos o porquê de se abreviar em cartas? Poderíamos inferir que abreviações do tipo que observamos nos exemplos 1 e 2, são postas devido à liberdade, intimidade, informalidade entre o remetente e o receptor. E ainda, podem ter sido usadas para adquirir agilidade, porque há cartas que foram escritas tarde da noite. Logo, para terminar mais rápido, o remetente faz uso de abreviações. Já as do tipo do exemplo 3, além de conter essas características, apresentam uma forma de tratamento carinhosa, são colocadas para expressar um estado de espírito.

Carta 4:



Carta 5:

Carta 6:



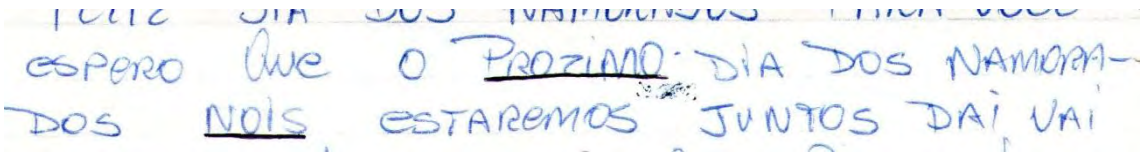
Já nos exemplos 4,5 e 6, temos demonstrações de emoticons: carinhas, corações e risadinhas. Carinhas como essa da carta 4 foram encontradas em algumas cartas. Elas demonstram a sua expressão facial, dizem se você está com raiva, triste, etc., supre a ausência física dos envolvidos. Sendo assim, com elas podemos nos aproximar mais da situação real, da mensagem que pretendemos transmitir.

Os corações colocados em cartas diferenciam dos da internet devido alguns no suporte on-line apresentar movimentos, para representar que estão pulsando forte, por exemplo, ou se despedaçando. No caso da carta 5, quando a referida diz “meu lindo” e coloca esta escrita entre corações, dá a entender que ele, o receptor, mora no coração dela. Assim percebemos que há algumas mudanças na apresentação, mas a significação, intenção, é a mesma, pois nos ciberespaços também falamos: “vc mora no meu S2”.

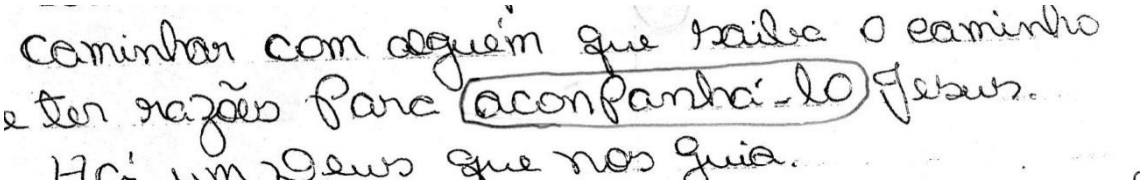
E no exemplo 6, temos um caso com risadas. Podemos analisar da seguinte maneira: nós diríamos que se trata de uma risada grande, uma gargalhada mesmo, porque os erres

aparecem em letras maiúsculas e bem destacadas na carta. Notemos que ela fica no centro e com uns riscos demarcando, e é bom frisar que no assunto da carta, o namorado fez uma brincadeira com a namorada, colocando o sobrenome dele ao seu nome, e logo em seguida as risadas. Na internet também acontece essas risadas: atualmente, quando se trata de uma risada simples, utiliza-se o *rsrsrsrs,* se é uma intermediária: *hahahaha*, mas ao se tratar de uma gargalhada, aparecem os *kkkkkkkkkkkkk*. E as letras em maiúsculas geralmente são utilizadas para chamar a atenção, destacar algo no ato comunicativo, como por exemplo, um grito. Isto também presenciamos em algumas cartas que analisamos. Mais uma vez há variações, até dentro do próprio internetês, mas as intenções comunicativas são as mesmas.

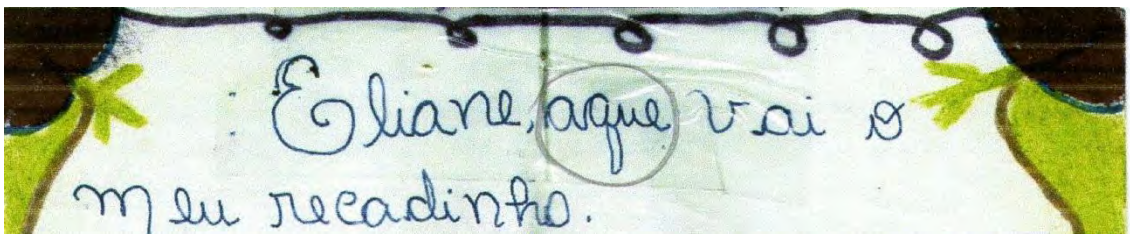
Carta 7:



Carta 8:



Carta 9:



Por último, e não menos importante, temos exemplos de erros ortográficos: prozimo (próximo), aconpanhá-lo (acompanhá-lo), aque (aqui). Os quais são vistos pelos não adeptos do internetês, como influenciados pela internet, aqui mostramos que não se confirma o que eles defendem, ou seja, os erros já existiam antes do surgimento da internet, visto que estes fragmentos, como muitos outros que analisamos, foram retirados de cartas escritas antes de 2000. E ainda, se esses erros tivessem sido influenciados pela internet, apareceria algo do tipo: pxmo para designar próximo, (carta 7), acmpnhalo para acompanha-lo, (carta 8) e aki para aqui (carta 9). Ou seja, abreviações, trocas de letras para facilitar a digitação e não erros propriamente ditos, o que é bem diferente do que observamos nas cartas.

Considerações Finais

Com base na revisão de literatura e nas cartas que analisamos, chegamos ao resultado esperado: os traços atribuídos ao internetês não são pelo menos em boa parte, originados nele, são preexistentes no suporte convencional, típico. O que ocorre é um preconceito linguístico focalizado no suporte. Cabe agora rever essa visão preconceituosa e não ficar de fora da atual era tecnológica. Para tanto, se faz necessário desenvolver o letramento digital e ter a consciência de que há espaço para todas as formas de comunicação que existem e que ainda virão. E mais, a maioria dos adolescentes já dominam esse letramento digital, têm consciência do que fazem on-line ou off-line. Dessa forma, a WWW só veio a contribuir para o intelecto dos internautas. Se pararmos para observar, mesmo que eles tenham preguiça de ler e escrever, "amam" estar conectados com seus colegas: conversando, enviando recados prontos etc., e para tanto eles são "conduzidos" a ler e escrever (digitar). Conforme Marcuschi, "[...] um fato é inconteste: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita" (MARCUSCHI, 2008, p. 199).

Quando colocamos que as abreviações presentes na escrita on-line são feitas para agilizar a comunicação entre várias pessoas ao mesmo tempo, indagamos o porquê de se abreviar em cartas que foram escritas antes da disseminação da WWW no Brasil. Acreditamos que os motivos que levam as pessoas a fazerem isto seriam, em alguns casos,

busca por agilidade, rapidez, mas não por estar se comunicando com várias pessoas ao mesmo tempo, como ocorre no ciberespaço e sim por estar escrevendo altas horas da noite e querer terminar rápido. Outro motivo estaria relacionado ao grau de intimidade entre os interlocutores, pois se há intimidade com o receptor, é possível falar de forma mais liberal, e até o assunto tem papel decisivo na hora de se grafar: se for uma conversa mais descontraída, pode-se escrever como tal. Assim em casos específicos que haja transgressão de erros ortográficos para atividades formais, como em trabalhos escolares, os mesmos podem ser observados em ambos os gêneros.

Referências:

Breve História da Internet. Disponível em: <piano.dsi.uminho.pt/museuv/internet.pd> Acesso em: 30.abr.2012.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. Ed. Loyola, 1999, em 15ª ed.). Disponível em: <www.brechodocarioca.com/dowloadsmarcosbagnopreclinguistico>. Acesso em: 30.abr.2012.

BEZERRA, Benedito G; MELO, Simone P.de. Leitura e escrita na interação virtual. In: BEZERRA, Benedito G. (Org.). *O Internetês em Questão: "Português Assassinado a Teclas"?***.** Recife: EDUPE,2011,p.27-40.

CAVALCANTE, Francilene L.; NUNES, Valfrido da S. Leitura e escrita na interação virtual. In: BEZERRA, Benedito G. (Org.). *O hipertexto e suas implicações para o ensino*. Recife: EDUPE, 2011, p. 171-187.

CAIADO, Roberta V. R. Internet e ensino. *Novos gêneros outros desafios*. In: ARAÚJO, César J. (Org.). A ortografia no gênero weblog: Entre a escrita digital e a escrita escolar. 2007, p. 35-47.

DIEB, Messias; AVELINO, Flávio C. Bezerra. *"Escrevo abreviado porque é muito mais rápido"*: O adolescente e o letramento digital. 2008, p.265-283.

KOMESU, Fabiana; TENANE, Luciane. *Considerações sobre o conceito de "internetês" nos estudos da linguagem*. Linguagem em (dis)curso, SC, v.9.n.3.2009, p.624.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* - São Paulo. Parábola Editorial. 2008, 296, p.(Educação linguística, 2).

O Internetês. Disponível em <Editora.globo.com/especiais/2007/vestibular2007/imagens/pdfs/internetês/pdf> Acesso em: 30.abr.2012. Entrevista.

RIBEIRO, Ana E. Internet e ensino. *Novos gêneros, outros desafios*. In: ARAÚJO, César J.(Org.). KD O PROF? TB FOI NAVEGAR. 2007, p. 219-242.

_____. Letramento Digital: *Um tema em gêneros efêmeros*. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p.15-38, jan./jun.2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita*: Letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

DOCTA SANTORUM: UMA BULA PARA O GÊNERO MUSICAL CANTO GREGORIANO

Aline Rezende Belo ALVES – (UFG)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o documento *Docta Sanctorum,* escrito pelo Papa João XXII, divulgada em 1323, na tentativa de regulamentar o discurso musical religioso do século XIV, a fim de observar a existência de características que permitam aplicar o conceito de gênero apropriado pela linguística à linguagem musical. Um texto verbal prescritivo, gênero bula, que tenta determinar o que pode ser enunciado pelo discurso musical religioso, faz perceber o enunciado musical inserido em uma Formação Discursiva com estrutura e situação social pré-estabelecidas. Por este trabalho fazer parte de uma reflexão maior sobre a leitura, vista aqui como "um processo de transformação pessoal, que demanda e possibilita acesso ao conhecimento e às sensações", que considera a possibilidade de se falar em leitura de textos multimodais e não como um simples processo de decodificação de textos verbais. Tal fato leva a refletir sobre a possibilidade de aproximar as diferentes linguagens, de pensar na leitura discursiva e de apropriar algumas das atuais reflexões sobre linguagem que enfatizam a necessidade de se pensar na multimodalidade dos textos. Na tentativa de aproximação das características constitutivas dos gêneros nas diferentes linguagens foi feita uma pesquisa bibliográfica qualitativa, a fim de traçar um paralelo do conceito de gênero, em uma perspectiva bakhtiniana, para linguística e o aquilo que é imposto como característica constitutiva de um canto religioso do século XIV, tipo de discurso sócio historicamente situado. Para fundamentar a análise, autores filiados à Análise do Discurso de linha francesa (AD) como Pêcheux e Maingueneau, entre outros, são acionados. Concepções de língua, linguagem, signo, texto, leitura, condições de produção do discurso e *ethos* discursivo são acionados para nortear este estudo. Na análise discursiva do documento é constatada que o discurso sócio historicamente constituído apresenta-se em gêneros, independentemente da linguagem utilizada para sua materialização.

Palavras-chave: Linguagens. Enunciado. Gênero.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the document Docta Sanctorum, written by Pope John XXII, published in 1323 as an attempt to regulate the religious musical discourse of the fourteenth century, in order to observe the existence of features that allow the application of the linguistic concept of gender to musical language. A prescriptive verbal text, the bull gender, which tries to determine what can be enunciated by the religious musical discourse, it enables to perceive the musical statement inserted in a pre - established Discursive Formation structure and social situation. This paper is part of broader reflection on reading - seen here as "a personal transformation process, which demands and provides access to knowledge and sensations" - which considers the possibility of talking about reading multimodal texts and not as a simple process of decoding verbal texts. This fact leads to reflect on the possibility of approximating the different languages, to think about discursive reading and appropriating some of the current thoughts on language that emphasize the need to think about the multimodality of texts. In an attempt to approximate the constitutive characteristics of the genres in different languages, it was made a bibliographic qualitative research in order to draw a parallel of the linguistic concept of genre, in a Bakhtinian perspective, and what is imposed as a constitutive feature of the fourteenth century religious chant, a social historically situated discourse. To support the analysis, authors affiliated with the French Discourse Analysis such as Pêcheux and Maingueneau, among others,

have their concepts here appropriate. Some concepts such as Language, sign, text, reading, discourse production conditions and discursive *ethos* are triggered to guide this study. In discursive analysis of the document is found that the social historically constituted discourses are presented in genders, regardless the language used for its materialization.

Keywords: Languages. Statement. Gender

Considerações Iniciais

O presente trabalho tem por objetivo analisar o documento *Docta santorum* em uma perspectiva da análise do discurso a fim de observar a possibilidade de se falar em gênero de textos multimodais na mesma perspectiva que o termo é utilizado para se referir aos a textos verbais. Escrita pelo Papa João XXII e divulgada em 1323, no sétimo ano do seu pontificado, a Bula *Docta Sanctorum* (RAYNOR, 1981, p. 48) é um enunciado representante do discurso religioso, que tem como objetivo regulamentar a produção do Canto Gregoriano, um gênero musical típico do discurso religioso.

Tal proposta justifica-se por eu estar inserida em uma sociedade multimídia que orienta os estudos linguísticos a partir dos gêneros discursivos o que me leva a refletir e propor a seguinte questão: *É possível falar em gênero discursivo em uma única perspectiva independentemente da linguagem utilizada para a materialização do discurso?*

Com a finalidade de responder à questão será feita uma análise documental da *Docta Santorum,* que vem estipular a tipificação do gênero musical religioso *Canto Gregoriano.* Para atingir tal objetivo me pautarei nas seguintes perguntas:

1- Pensar em enunciado, e não em frases, possibilitaria considerar uma peça musical como enunciado que materializa o discurso de uma formação específica?
2- É possível apropriar o termo gênero utilizado pela linguística para a perspectiva musical?

Para responder aos questionamentos apresentados, inicialmente é feita uma revisão bibliográfica e em seguida a análise do documento *Docta Santorum* propriamente dita. A revisão bibliográfica se subdivide em três partes. A primeira apresenta a

historicidade do Canto Gregoriano, que se faz necessária uma vez que este trabalho se filia à análise do discurso e a bula analisada vem regulamentar o referido gênero. A segunda parte se refere à delimitação do termo *gênero* neste artigo que busca aproximar a abordagem bakhtiniana à música. A terceira parte aborda o enunciado pela necessidade de percebê-lo em uma perspectiva multimodal e não apenas verbal, uma vez que o documento verbal analisado vem regulamentar a tipificação do enunciado musical do discurso religioso.

A análise discursiva do documento permite constatar que o discurso sócio historicamente constituído apresenta-se em gêneros, independentemente da linguagem utilizada para sua materialização.

A historicidade do Canto Gregoriano.

O Canto gregoriano tem suas raízes nos cantos das antigas sinagogas com os cristãos recém-convertidos, que continuaram a cantar os salmos e cânticos do Antigo Testamento como estavam acostumados, apesar de estes terem outro sentido. A partir do século VI, somente esse tipo de prática musical podia ser utilizado na liturgia ou em outros ofícios católicos durante toda a Idade Média. Conhecido como a música do Ofício Divino, o Canto Gregoriano, deve obedecer à estrutura das melodias do Antifonário, do Gradual e do cantochão.

O objetivo do canto é o texto da liturgia católica romana, e não a melodia, o ritmo ou mesmo um acompanhamento, que deveria ser inexistente. Esse canto é uma modalidade do cantochão, ou seja, um entre oito modos eclesiásticos. Assim como a melodia deve ter pequena amplitude melódica, o ritmo não deve ser um fator de preocupação, devendo seguir apenas os ritmos em prosa dos salmos e orações como pode ser percebido na conceituação apresentada pelo *Dicionário de música Zahar*:

> ***Cantochão:*** melodia sem acompanhamento em que são cantados os textos da liturgia católica romana. A modalidade tradicionalmente adotada é o **canto gregoriano**, cuja ligação com o papa Gregório I (que reinou em 590 – 604) é em parte nominal [...]. Em sua forma básica, o **cantus planus** (ou cantochão) é ritmicamente livre, acompanhando os ritmos em prosa dos salmos e orações, e tem pequena amplitude melódica, obedecendo a um dos oitos modos eclesiásticos. [...] A notação do cantochão tradicional, que se desenvolveu pouco a pouco durante a Idade Média, usa uma variedade de formatos de notas (conhecidas como neumas) escritas em uma pauta de quatro linhas [...]. (ISAACS; MARTIN, 1985, p. 65-66, grifos do autor)

Por ser uma música executada em uma situação específica, com uma forma tipificada que exigia inclusive que os enunciados fossem estáveis, seguindo a linha bakhtiniana, considero o *Canto Gregoriano* um gênero na perspectiva discursiva.

O referido canto, inicialmente, era composto para ser executado em cerimônias religiosas em que a música não deve ser central, mas apenas acompanhar a palavra divina. Da mesma forma que o culto pagão, a igreja cristã se utilizava de enunciados musicais para criar uma atmosfera celestial, constituindo, desse modo, a cenografia do culto religioso (RAYNOR, 1981). O objetivo do referido uso era afastar experiências e sentimentos subjetivos pessoais. Um elemento constitutivo do culto, a música ocupa lugar indispensável no ritual devendo ser cantada "corretamente" para que a cena seja construída "apropriadamente", o que significa obedecer às normas impostas pela Igreja em relação à estrutura do enunciado musical. A cena apropriada nada mais é do que uma situação que não permite distrações e propicia a oração.

O documento verbal que analiso explica, conceitua e tipifica o texto musical religioso *Canto Gregoriano*, mostrando que a música é constitutiva do discurso religioso e se submete às mesmas condições de produção e recepção do discurso verbal. Pertencente ao campo discursivo religioso, o Canto Gregoriano inicialmente era composto apenas por enunciados musicais monofônicos, compostos por apenas um som representando uma voz. Contudo, aos poucos foi sendo influenciado pelos discursos profanos e mesmo durante os cultos religiosos os enunciados monofônicos foram substituídos pelos polifônicos, várias vozes representadas por diferentes sons proferidos ao mesmo tempo. Sem ressaltar a sucessão dos acontecimentos, nem as regras históricas que estabeleceram as condições de possibilidades de mudança, utilizo-me da irrupção do

enunciado verbal, que regulamenta o enunciado musical como recorte exemplificador dessa afirmação.

Gênero

Neste trabalho aproprio-me das reflexões bakhtinianas a respeito de gêneros. Nessa perspectiva a palavra equaciona-se à forma de discurso (social) forma da comunicação sócio ideológica, ou seja, gênero é um enunciado que implica uma relação de dependência entre as situações sociais, seu entrelaçamento e sua estrutura.

Os gêneros de discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, entendidas como: tema, elementos das estruturas comunicativas e semióticas e configurações específicas das unidades da linguagem. Os temas são compostos pelos conteúdos ideologicamente conformados; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas são compartilhados pelos textos pertencentes ao gênero, ou seja, apresentam uma forma e estrutura específicas; as configurações, por sua vez, carregam traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional, definem o estilo. Essas três dimensões dos gêneros discursivos são "determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e dos(s) interlocutor(es) de seu discurso" (BAKHTIN, 2000, p. 180).

Dessa forma, o conceito bakhtiniano considera que gênero é uma prática social com características que tipificam os textos, correspondendo às condições específicas que surgem dentro daquela área.

A observação dos gêneros musicais permite apontar que, assim como os gêneros do discurso dos textos verbais são determinados pela situação social, a linguagem musical também se apresenta em gêneros determinados pela esfera de atividade humana obedecendo à tipificação de estrutura e situação de enunciação. Se a peça tem a finalidade de execução em bailes e salões, o ritmo deve ser bastante marcado, com certa constância sonora que permita a execução de danças, por exemplo, as valsas; se serve de acompanhamento para apresentações de outras modalidades de arte, como cantores em óperas ou mesmo trovadores no recitar de versos, os instrumentos não devem ser tão

marcantes a ponto de atrapalhar a recepção do enunciado verbal, devendo ser mais suaves, pelo menos no momento em que os dois coincidirem. Contudo, se a música apresenta-se como entretenimento único da noite, pode apresentar-se com mais variação de ritmo, densidade sonora e inclusive harmônica, como é o caso das sonatas e dos concertos.

Tendo observado a possibilidade de analogia do termo gênero para textos verbais e musicais, dedico-me, mais especificamente, ao gênero canto gregoriano, pertencente ao campo discursivo religioso. O Canto Gregoriano é um exemplo de um tipo de música executado em uma situação específica, com uma forma tipificada que exige inclusive que os enunciados sejam estáveis, o que possibilita considerar o *Canto Gregoriano* um gênero na perspectiva linguística uma vez que o que o referido "tipo" musical preenche as prerrogativa apontadas por Bakhtin como tipificador de um gênero discursivo uma vez que o autor afirma que

> cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação, a forma de enunciação e enfim o tema. (BAKHTIN, 1999, p. 43)

O autor ressalta que não há apenas uma forma de discurso na comunicação, mas um repertório, e que a essas formas correspondem grupos de temas, definidos pela situação em que se inscreve, possuindo um auditório organizado de certa maneira e certo repertório com fórmula estereotipada: "Essa fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo" (BAKHTIN, 1999, p. 126).

O Canto gregoriano permite observar cada uma dos pontos abordados por Bakhtin. Ele é típico do grupo social religioso, possui uma forma pré-estabelecida estabelecendo um repertório próprio, tem a função de manter o ambiente propício à oração afastando as distrações e ainda não possui a prerrogativa de assumir novas formas e temas uma vez

que a forma composicional deve obedecer ao estilo eclesiástico e manter-se em uma posição enunciativa subordinada à palavra não podendo ofuscá-la nem tão pouco desviar a atenção dos fieis com ritmos ligeiros ou melodias mais trabalhadas uma vez que seu objetivo era bem definido, constituir uma atmosfera celestial, como pode ser observado no documento analisado.

Estando tecendo uma analogia do termo gênero para a linguagem verbal e a musical aponto para a reflexão sobre o gênero bula, sob o qual o texto verbal analisado se classifica. O documento é assim designado por ser prescritivo. Além de apontar a finalidade da música, canto gregoriano, ainda estipula a forma, intensidade, local e situação para que a música que vem regulamentar ser executada. A linguagem é típica da formação discursiva constituindo o *ethos* do enunciador, o papa, aquele que tem autoridade para prescrever o que pode ser cantado na igreja, e ainda invocando a comunidade religiosa para validar sua prescrição e autoridade.

Enunciado

Uma vez que o gênero *Canto Gregoriano* é referente a enunciados musicais, e não verbais, é importante abordar o enunciado não na perspectiva que o considera apenas como uma sequência linguística responsável pela transmissão de informação ou comunicação, mas também como constitutivo de sentido e forma de expressão dos sentimentos e sensações em uma dimensão dialógica e em variadas linguagens no momento de sua enunciação.

Os discursos se materializam por meio de enunciados que obedecem a regras de combinação conforme o grupo social, formação discursiva, a que se filiam. Analisar discursos materializados por meio de enunciados verbais como representações de mundo possibilita perceber as escolhas que o configuram, suas regras de combinação. A observação da regularidade dos enunciados em uma formação discursiva leva à detecção

da irrupção daqueles que fogem à regularidade, evidenciando as diversas vozes em dispersão que constituem um discurso, independente da linguagem utilizada na materialização dos discursos que se entrecruzam. A música não difere da língua no aspecto de necessitar obedecer às regras de entrelaçamento dos enunciados, pois assim como esta possui uma gramática que coordena o entrelaçamento dos enunciados, aquela também o tem, como exposto por Aguiar (1998, p. 129) no trecho a seguir:

> As considerações semânticas concordam geralmente com as intuições sintáticas e têm o seu paralelo na música. Talvez se possa dizer que há também uma gramática em música, a qual poderá ser evocada para explicar, pelo menos, as nossas noções de certo ou errado, suportando a ideia de que a música é uma arte com regras, cujo significado é trabalhado ao longo da sua estrutura. O compositor realiza a sua criação musical de acordo com determinadas regras já estabelecidas, que conferem à sua obra maior garantia de ser aceita pelo público em geral, que tem determinados conceitos e noções sobre a dita "boa ou má música". Torna-se, então, necessária uma reflexão acerca da natureza da sintaxe musical, da gramática da música.

A existência de um texto prescritivo, *Docta Santorum,* referente às regras de combinação dos enunciados musicais marca a irrupção de enunciados musicais que fogem à regularidade prescrita pela ideologia dominante, o discurso musical religioso da Igreja Católica dos séculos anteriores, em decorrência do entrecruzamento de vozes representantes de outros discursos como o discurso musical pagão que adentrara aos muros da Igreja Católica.

Considerar o enunciado musical como objeto de representação dos discursos que atravessam uma determinada formação discursiva é apropriar da dimensão bakhtiniana do enunciado considerando-o resultante da relação com outros discursos e entre sujeitos e sua perspectiva dialógica como apontado a seguir:

> Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN, 1999, p. 112)

Nessa perspectiva, o enunciado só acontece quando se relaciona com outros enunciados, dentro de um mesmo contexto. Sua compreensão está atrelada às situações de uso em contextos específicos, e não às normas da língua. Daí a possibilidade de relacionar a utilização de outras linguagens, que não a língua necessariamente, para a constituição de sentido por meio de uma renovação constante e da individualização das formas estilisticamente únicas e não reiteráveis. O enunciado é uma atividade intrinsecamente dialógica, em que o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro. Logo, o enunciado não existe fora das relações dialógicas, tendo sua dimensão delimitada pela alternância dos envolvidos na enunciação. Ele possui sentido completo composto por diversas vozes, mesmo que estas não estejam claramente explicitadas, tornando-se espaço de luta entre vozes sociais e revelando a posição social de seu autor. É carregado de emoções, juízos de valor, paixões e está impregnado de sentido, determinado tanto pela posição social do enunciador quanto pela capacidade de compreensão daquele com quem interage.

Ainda na tentativa de aproximação da noção de enunciado para as duas linguagens, observo a execução e a audição de uma peça musical, mas enquanto enunciado. Na posição de enunciador, musicistas diferentes imprimirão à música características pessoais, apesar de tentarem ser "fiéis" ao escrito na partitura. Mesmo havendo uma gramática da música e o compositor realizando sua criação de acordo com determinadas regras já estabelecidas, como abordado no trecho anterior, o enunciado pode ter seu significado e sua estrutura modificados tanto pela expressão musical quanto por variações extremas em sua estrutura. Assim como a entonação pode modificar o enunciado verbal, a expressão musical de cada musicista também poderá modificar o sentido da peça musical. Tal variação pode chegar a extremos em situações menos comprometidas com a fidelidade ao que foi proposto inicialmente pelo compositor.

Análise da bula

Inicialmente, observo o referido documento como um gênero prescritivo uma vez que funciona como uma bula, pois apresenta as características constitutivas do elemento

que vem apresentar apontando o que pode ou não ser enunciado e ainda estipula como e em que circunstâncias o canto deve ser executado. Possui uma estrutura tipificada, com interlocutores pré-determinados, institui o enunciador como sendo a Igreja Católica Romana, que tem como locutor o Papa, e os músicos e os fiéis do coro papal como interlocutores demonstrando a relação de dependência entre as situações sociais. Tem como objetivo regulamentar a estrutura de um canto, Gregoriano, utilizado em uma situação social específica, culto religioso, de um grupo social específico, Igreja Católica, num determinado momento histórico, século XIV.

Antes de iniciar a análise discursiva do documento, analiso o conteúdo da bula como leitura inicial do enunciado. No primeiro parágrafo, o Papa enuncia que os discípulos da nova escola preferem "*inventar novos métodos próprios a continuar cantando à maneira antiga*". A Igreja Católica, representada pela voz do Papa, descreve como a música do Ofício divino deve ser cantada. Ela deve ter sua melodia, do Antifonário e Gradual, mantida sem acréscimo de solfejos e de *"partes superiores constituídas de canções seculares".* O segundo parágrafo afirma que pelo fato de a desobediência aos modos eclesiásticos ter-se tornado comum, a Igreja necessita exercer o poder que lhe é investido pelo poder pastoral, divino, a fim de "*afastá-los da casa de Deus*". O terceiro parágrafo demonstra que a influência do discurso pagão na estrutura do discurso religioso não é algo inédito e que há resistência dos músicos em aceitar ater-se aos modos eclesiásticos. Logo, o Papa abre uma possibilidade de utilização de intervalos que, cantados sobre o canto eclesiástico, mantém a integridade do canto, não alterando, assim, a música prescrita. Entretanto, os intervalos permitidos não podem ser utilizados indiscriminadamente a qualquer momento, mas apenas em festas religiosas. Apesar de ressaltar que a integridade do canto deve ser mantida e que os intervalos permitidos não podem ser utilizados indiscriminadamente, fica figurado uma contradição. Ao mesmo tempo em que há a proibição categórica da utilização dos novos modos, o documento abre possibilidade de utilização de alguns dos novos intervalos em situações específicas por ele estipuladas: *"o uso ocasional – sobretudo em dias festivos ou em celebração solene da missa e do Ofício Divino - do uso de algumas consonâncias, por exemplo, a oitava, a quinta e quarta, que exaltam a beleza da melodia".*

Uma análise translinguística permite observar que no discurso musical, assim como no verbal, há uma tipificação do texto conforme a função e a utilização do texto. A

bula afirma que a música a ser executada no Ofício Divino deve ser cantada à maneira antiga, não podendo ter sua estrutura rítmica e melodia modificadas. A tentativa dos músicos em utilizar solfejos é vista como ignorância dos modos eclesiásticos. Apesar de a música do Ofício Divino ter sua função de criar uma atmosfera celestial, uma prática que já existia no culto pagão, ela não pode comunicar emoção não-religiosa, pois seu objetivo único é a devoção e todo tipo de distração deve ser evitada.

O documento mostra que a música é constitutiva do discurso religioso e se submete às mesmas condições de produção e recepção do discurso verbal quando afirma haver a necessidade de coibir os novos métodos que certos discípulos preferem inventar a continuar cantando à maneira antiga.

> Certos discípulos da nova escola, ocupando-se muito com a divisão medida dos *tempora*, exibem sua prolação em notas novas para nós, preferindo inventar novos métodos próprios a continuar cantando à maneira antiga [...] Portanto, apresentamo-nos em proibir esses métodos ou, antes, em afastá-los da casa de Deus (RAYNOR, 1981, p. 49).

Além de demonstrarem que o discurso musical também está submetido a condições de produção e regras estruturais o referido trecho ainda demonstra que há um entrecruzamento dos discursos musicais pagão, não religioso, e religioso, influenciando, dessa forma, a conduta enunciativa do coro papal. Tal entrecruzamento das formações discursivas possibilita a irrupção de enunciados com estruturas divergentes das estabelecidas, como evidenciado. Os enunciados musicais monofônicos, compostos por apenas um som representando uma voz, dos cultos religiosos foram substituídos pelos polifônicos, ou seja, por várias vozes representadas por diferentes sons proferidos ao mesmo tempo. Sem ressaltar a sucessão dos acontecimentos, nem as regras históricas que estabeleceram as condições de possibilidades de mudança, utilizo-me da irrupção do enunciado verbal, que regulamenta o enunciado musical como recorte exemplificador desta afirmação.

A utilização de estruturas divergentes daquelas pertencentes ao estilo musical próprio a ser executado em ofício divino e consequentemente permitido pela igreja é considerada como ignorância dos modos eclesiásticos e desconhecimento das melodias fundamentais de seus temas.

> que em geral, perdem de vista as fontes fundamentais das melodias do Antifonário e Gradual, e esquecem o que estão sepultando sob as suas superestruturas. Podem tornar-se inteiramente ignorantes dos modos eclesiásticos, o que já deixaram de distinguir, e os limites que ultrapassam na prolixidade das suas notas (RAYNOR, 1981, p. 49).

É perceptível, portanto, que a sintaxe musical é pré-estabelecida não permitindo a prolixidade de notas sendo necessário buscar ressaltar os modestos graus de subida e moderadas descidas típicos do cantochão a fim de não perder as fontes fundamentais das melodias constituintes do discurso musical religioso.

Fica ainda perceptível que mesmo reconhecendo a impossibilidade de um gênero apresentar-se com estrutura una e engessada, e aceitando a possibilidade de pequenas modificações devido ao estilo dos interlocutores, o Papa permite apenas intervalos que mantenham intacta a estrutura do canto como apontado a seguir:

> do uso de algumas consonâncias, por exemplo, a oitava, a quinta e quarta, que exaltam a beleza da melodia. Esses intervalos, portanto, podem ser cantados sobre o canto eclesiástico, mas de tal modo que mantenham intacta a integridade do canto, e que nada na música prescrita seja alterado. Utilizadas desse modo, as consonâncias seriam, mais do eu qualquer outra música, suavizadoras para o ouvinte e inspiradoras de sua devoção, sem destruir o sentimento religioso no espírito dos cantores (RAYNOR, 1981, p. 49).

Ainda é possível observar no trecho destacado anteriormente que para validar as restrições e imposições referentes à estrutura do enunciado do gênero Canto Gregoriano, Papa reafirma o objetivo do canto no Ofício Divino: inspirar a devoção e não destruir o sentimento religioso dos cantores.

Considerações Finais

Sem qualquer pretensão de esgotar a análise do documento *Docta Santorum*, sabendo das limitações deste trabalho devido ao espaço e necessidade de aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento, eu o encerro reconhecendo a possibilidade de se falar

em gênero discursivo independentemente da linguagem utilizada na materialização do discurso.

Uma reflexão sobre o enunciado em uma perspectiva bakhtiniana permite afirmar que ele pode figurar em diferentes linguagens. Logo, a música é um enunciado que materializa o discurso de uma formação específica e que, assim como os enunciados verbais, está submetida às situações de produção, recepção e regras combinação na materialização do discurso.

A leitura da bula em conjunto com a definição do Canto Gregoriano aponta que além de ser possível pensar que o discurso que atravessa uma formação pode ser materializado nas diversas linguagens ainda está submetido às normas estruturais conforme a situação social em que figuram e função social específica. Portanto, permite afirmar que o termo gênero em uma dimensão bakhtiniana pode ser apropriado ao enunciado musical uma vez que considera que a palavra gênero equaciona-se à forma de discurso (social), forma da enunciação e subordina-se às formas da comunicação: verbal, imagética e musical, em uma perspectiva socioideológica. Portanto, gênero é forma (de discurso, de enunciação) e implica uma relação de dependência entre as formas de atividade e os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1999).

Referências

AGUIAR, M. C. **Música e poesia:** A relação complexa entre duas artes da comunicação. Viseu: ESEV, 1998.

ALVES, A. R. B. O discurso musical religioso: A bula D*octa Santorun* e o exercício do poder papal. [dissertação]. Saarbrücken, Germany; NEA; 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem***:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Huitec, 1999.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* Traduzido do francês por Maria Ermantina Galvão; revisado por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-325.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ISAACS, A.; MARTIN, E. **Dicionário de música Zahar**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Tradução de Sírio Possenti. (Org.) Sírio Possenti e Maria Cecília Péres de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008b.

RAYNOR, H. A difusão da polifonia do norte. In: _____. **História social da música***:* Da idade média a Beethoven*.* Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 48-55.

Docta Sanctorum

João XXII, sucessor de Clemente, divulgou em 1323, no sétimo ano do seu pontificado:

> Certos discípulos da nova escola, ocupando-se muito com a divisão medida dos *tempora*, exibem sua prolação em notas novas para nós, preferindo inventar novos métodos próprios a continuar cantando à maneira antiga. Portanto, a música do Ofício Divino é perturbada pelas notas desses valores pequenos. Ademais, prejudicam a melodia com acréscimos, perturbam com solfejos e às vezes enchem-na com partes superiores constituídas de canções seculares. O resultado é que, em geral, perdem de vista as fontes fundamentais das melodias do Antifonário e Gradual, e esquecem o que estão sepultando sob as suas superestruturas. Podem tornar-se inteiramente ignorantes dos modos eclesiásticos, o que já deixaram de distinguir, e os limites que ultrapassam na prolixidade das suas notas. Estão inteiramente ofuscados os modestos graus de subida e moderadas descidas do cantochão, pelo qual os modos são reconhecidos. As incessantes idas e vindas das vozes, intoxicando mais que acalmando o ouvido, enquanto os cantores por sua vez tentam comunicar a emoção da música por seus gestos. A consequência de tudo isso é que a devoção, verdadeiro objetivo de todo culto, é negligenciada, e a distração que deveria ser evitada, aumenta.
>
> Esse estado de coisas, que se tornou comum, nós e nossos irmãos achamos necessitar de correção. Portanto, apresentamo-nos em proibir esses métodos ou, antes, em afastá-los da casa de Deus mais eficazmente do que foi feito no passado. Por essa razão, tendo-nos aconselhado com nossos irmãos, determinamos estruturalmente que ninguém doravante se considere livre para utilizar esses métodos, ou métodos semelhantes, no canto do Ofício canônico ou em celebrações solenes da missa...
>
> Entretanto, não é nosso desejo proibir o uso ocasional – sobretudo em dias festivos ou em celebração solene da missa e do Ofício Divino - do uso de algumas consonâncias, por exemplo, a oitava, a quinta e quarta, que exaltam a beleza da melodia. Esses intervalos, portanto, podem ser cantados sobre o canto eclesiástico, mas de tal modo que mantenham intacta a integridade do canto, e que nada na música prescrita seja alterado. Utilizadas desse modo, as consonâncias seriam, mais do eu qualquer outra música, suavizadoras para o

ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO EM GÊNEROS DE COMUNIDADE ACADÊMICA

Clara Regina Rodrigues de Souza (UFCG/POSLE/CAPES)

INTRODUÇÃO

Entendemos o processo de escrita em situação acadêmica de ensino/ aprendizagem a partir da relação com práticas de retextualização. Desde 2007, a produção escrita acadêmica vem sendo nosso foco de pesquisa. Iniciamos com o estudo da indissociabilidade entre as práticas de leitura/ escrita em contexto universitário de ensino, evidentes nos gêneros *resumo* e *resenha* de livro. Realizamos o trabalho monográfico - Souza (2011) - de conclusão de Especialização, acerca do gênero *monografia,* retextualizado a partir de um *projeto monográfico.* Atualmente, no Curso de Mestrado em *Linguagem e Ensino*, investigamos o fenômeno da retextualização no gênero *monografia de conclusão de curso.*

Nesse ínterim, o presente trabalho insurge como um processo de reflexão acerca da pesquisa, até então, desenvolvida. Baseados em Matencio (2002, 2003, 2006), compreendemos os gêneros acadêmicos mediante seu caráter científico de se pautar no *já dito.* Para tanto, objetivamos refletir sobre a escrita desse gênero na inter-relação com orientações teóricas retextualizadas. De modo específico, identificar práticas textuais desses procedimentos na seção de análise de dados do gênero monografia. O trabalho entende o contexto acadêmico como o espaço de reflexão, aprendizagem, ensino, produção, divulgação e implicação social do fazer teórico-científico. Para a sua realização, adotamos uma metodologia de cunho descritivo-interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2006) e de abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) na análise das monografias *A prática de seminários e as unidades retóricas como fatores intervenientes* (Monografia I, referida como M-I) e *Práticas de ensino e de avaliação e concepções de escrita em curso de formação inicial de professor de Língua materna* (Monografia II, referida como M-II).

As monografias coletadas são oriundas do Curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba. Para a coleta, apoiamo-nos nas

considerações teórico-metodológicas de prototipicidade[1] defendidas por Swales (1990), revistas em Swales (2004), que enfatizam gêneros em contexto acadêmico mediante um processo de produção, até se tornarem reconhecidos e padronizados. Seguimos dois critérios: tomamos como protótipos, por um lado, monografias de sujeitos advindos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), uma vez que a natureza do programa[2] de iniciar graduandos no "mundo da pesquisa" científica é indicativa de monografias inseridas no contexto dos gêneros acadêmico-científicos. Por outro lado, monografias de 2011, por corresponderem à divulgação do último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), conceituando com 4, de uma escala de 1 a 5, o desempenho dos concluintes do referido curso[3]. Tendo em vista de 2011 existir apenas uma monografia do PIBIC, coletamos M-II do ano de 2010, de modo que também se insere no triênio de avaliação divulgado pelo Enade (2011).

Sob este percurso, a escrita da monografia é repensada como um processo, que tem por objetivo uma produção com características textuais e discursivas próprias desse gênero, academicamente compreendido por graduandos como um "fardo muito pesado" ou "uma punição", para fazer jus às palavras de Guimarães (2010). Sendo assim, organizamos este artigo em dois tópicos teórico-analíticos - *Práticas escritas de retextualização em gêneros acadêmicos* e *A mobilização de práticas de retextualização no gênero monografia* - precedidos desta introdução e prosseguidos de reflexões conclusivas.

1 Práticas escritas de retextualização em gêneros acadêmicos

Os gêneros em ambiente acadêmico dizem respeito a retextualizações por causa do seu caráter científico de serem aceitos a partir de dizeres reconhecidos e de (re)construir conhecimento sob a reinserção e explicitação desses outros dizeres. São produzidos com base no já dito, publicado e reconhecidamente comprovado. Quanto a isto, Berkenkotter e Huckin (1995)

[1] Vale ressaltar que sobressaem os aspectos qualitativos dos nossos protótipos.

[2] Conforme disponível no portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: http://www.cnpq.br/web/guest/pibic, acesso em 17/06/2013.

[3] De acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos (acesso em 27/05/13).

apresentam seu trabalho sobre gêneros a partir da constatação de que a produção-divulgação de conhecimento tem sua devida importância para o reconhecimento institucional:

> In the sciences and humanities, maintain the production of knowledge is crucial for institutional recognition, the development of subspecialities, and the advancement of scientists' and scholars' research programs. Scientific and scholarly productivity are also the criteria by which careers are assessed, tenure given, and grants awarded.
>
> (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995. p. 1)

Do que é apresentado, percebe-se que para se fazer ciência é necessária a aceitação, proveniente da produção e divulgação científica, do cientista em seu meio. Aprofundam a discussão com a correlação de os gêneros mediarem a comunicação entre os pares, bem como apresentarem métodos disciplinares de produção e confirmarem normas, valores e ideologias disciplinares. Portanto, sobre isto concluem os estudiosos, possibilitam a comunicação científica e o sucesso profissional.

Nesta mesma linha de raciocínio, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que o (in)sucesso acadêmico está imbricado ao ato de publicar textos científicos, por propagar o reconhecimento, inclusive financeiro, dos sujeitos participantes nesse meio. Desse (in)sucesso, espera-se uma escrita autônoma, com discernimento e criticidade, permeados no meio acadêmico-intelectual por práticas de retextualização, já que as produções linguístico-discursivas se espelham no já dito e reconhecidamente aceito, segundo ressaltado por Matencio (2003). Afirma a estudiosa que a referência aos saberes já consolidados na acadêmica mobilizam o *saber-dizer* científico, por sua vez, a apropriação de conceitos e a referência a tais saberes implica o *saber-fazer científico*.

Nesse sentido, a conscientização da existência do processo de retextualização permite ao acadêmico cumprir a necessidade de escrever palavras que lhe sejam próprias, de adquirir autoridade para iniciar e sustentar uma produção; permite, principalmente, além da estrutura dos gêneros que lhe são requisitados, o alcance do *fazer-ciência*. Dadas as constatações, o nosso trabalho guarda semelhanças com os estudos de Matencio (2002; 2003; 2004), por considerarem a retextualização do texto escrito para o texto escrito, em contexto acadêmico. Não obstante, apresenta como caráter de novidade o fato de evidenciarmos os procedimentos de retextualização que (1) perpassam dado gênero, (2) unem os gêneros em seu contexto sociorretórico e (3) suportam a análise de determinado objeto empírico, como o meio de reformulação do *dizer científico*, de produção do *conhecimento científico*.

Esses procedimentos se relacionam à apropriação científica esperada em contextos acadêmicos, a exemplo do Curso de Licenciatura Plena em Letras, em que graduandos desenvolvem estratégias frequentes de internalização/ sistematização de saberes científicos e construção do conhecimento científico (MATENCIO, 2004). Na graduação, são solicitadas produções de gêneros que iniciem o estudante no meio científico, alguns dos quais ilustramos a seguir, na *Figura I,* através de uma analogia das "representações do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita" (MARCUSCHI, 2008, p. 41):

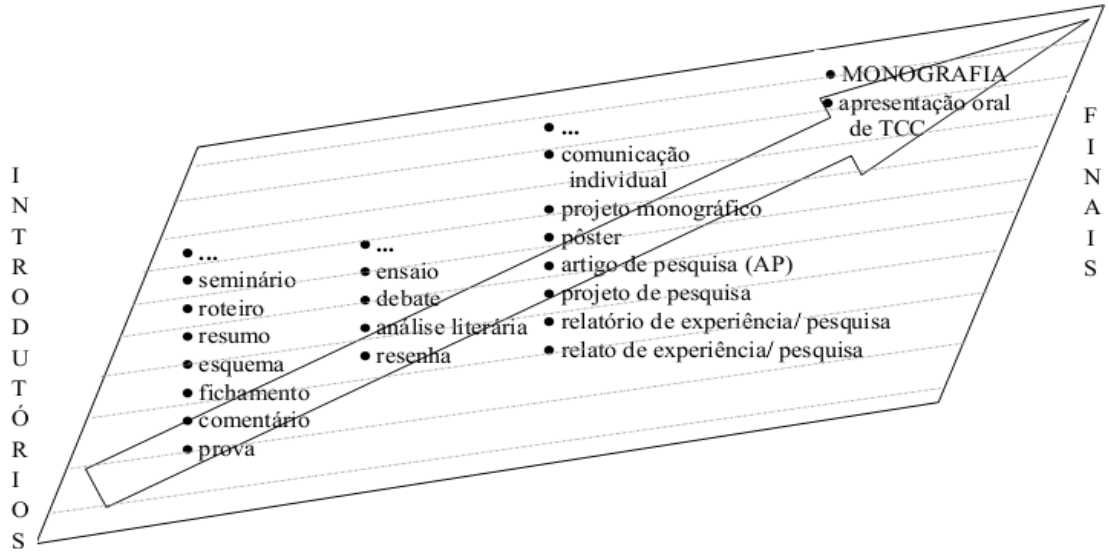


Figura I**: Representação do contínuo de gêneros na graduação**

Fonte: Elaborada pela autora, retextualizada de Marcuschi (2008)

A *Figura I* representa a produção na academia e suas atividades de retextualização e aponta para a ocorrência dos variados gêneros em cursos de graduação. Oferece amostragem que vai dos gêneros introdutórios aos finais de uma graduação, numa seta inclinada ascendente que simula o contínuo existente entre tais gêneros. Apresenta-os a partir de uma posição hierárquica, em que quanto mais distante da base de cada fase apresentada, maior o nível de dificuldade para a fase em que se encontra; quanto mais próxima do topo da seta, maior a autonomia acadêmica esperada. De modo geral, são apresentados em quatro fases inter-relacionadas, conforme os pontilhados expostos, de ensino/aprendizagem na graduação. São elas: a inicial, com os gêneros concebidos como os topicalizados (esquema, fichamento[4], roteiro etc.), o expositivo-descritivo

[4] Sabemos que em manuais de Metodologia Científica, por exemplo, em Lakatos e Marconi (2001), o fichamento é tido como uma técnica de estudo. No entanto, compreendemo-lo, a partir da teoria de

(resumo etc.) e os expositivo-descritivo-apreciativo-introdutórios (comentário, seminário, prova etc.); a intermediária, desenvolvida no percurso da interação com o ambiente acadêmico (resenha, análise literária, ensaio, debate etc.); a introdutório-científica, que demonstra inserção com práticas de pesquisa (projeto de pesquisa, relatório, relato, projeto monográfico, artigo de pesquisa, pôster, comunicação individual etc.); e a conclusiva (monografia, apresentação oral de TCC).

O contínuo estimado assinala a flexível situacionalidade dos gêneros, em conformidade ao que é assegurado por Berkenkotter e Huckin (1995), ao compreenderem que os gêneros se situam cognitivamente e continuam seu desenvolvimento à medida que participamos de atividades no ambiente de cultura[5]. Sob este respaldo, a figura ilustra que os gêneros apresentados são produzidos em momentos distintos de uma graduação, contudo seu ensino e sua aprendizagem se centram em momentos específicos; esboça que a monografia não necessariamente deve ser produzida no final de dado curso e que dela se espera a produção prévia de outros gêneros, tais como os apresentados na *Figura II* - além de outros possíveis, não expostos neste momento, a exemplo dos gêneros oclusos pesquisados por Swales (2004), indicados nessa figura pelo sinal de reticências. Isto ocorre por apontar para um processo que permeia uma série de outros gêneros apre(e)ndidos no curso de graduação, por exemplo os expostos. Todavia, a apresentação da monografia se situa em momento específico, a fase conclusiva do curso, por ser a condição para a obtenção do título de graduado.

Essa condição é evidenciada em nossos dados, no entanto, entendemos que a monografia é um dos gêneros que podem ocupar o evento *trabalho de conclusão de curso* (TCC). Compreendemos, baseados em Swales (1990), que gêneros são percebidos como classes de eventos comunicativos e deles diferenciados, uma vez que estes podem ser aleatórios, idiossincráticos e motivados por um propósito único e distintivo. A depender do curso, da instituição, do meio em que se encontre, o TCC pode ser constituído por gêneros outros, como o artigo de pesquisa (AP). Se essa possibilidade de escolha fosse possível no contexto social de origem dos nossos dados, diríamos, então, que os graduandos poderiam optar por um gênero que comunica especificamente neste contexto de conclusão de graduação ou por outro ensinado/

Swales (1990), como um gênero, por ser uma ação linguística retórica, que possibilita aos membros, do contexto em que faz parte, a realização de propósitos comunicativos.

[5] *Situatedness*. Our knowledge of genres is derived from and embedded in our participation in the communicative activities of daily and professional life. As such, genre knowledge is a form of "situated cognition" that continues to develop as we participate in the activities of the ambient culture. (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995. p. 4. Grifos dos autores).

aprendido para concluir dada disciplina, para divulgar pesquisa em congressos, para ser publicado em anais, revistas, periódicos ou em livros.

Apresentadas as considerações, a produção de monografia indica progressão no contínuo dos gêneros acadêmicos, visto que através deste gênero, vários outros são desencadeados, inclusive o AP. Melhor dizendo, de uma monografia podem decorrer múltiplos AP, que não precisam ser retextualizados só após a escrita monográfica, mas podem ter o propósito de divulgar dada pesquisa a ter etapa concluída com a monografia. Após essa conclusão de etapa, novamente, outros AP podem ser retextualizados, não mais para mostrar uma pesquisa em andamento, e sim para divulgar os resultados obtidos.

Esse contínuo de retextualização entre os gêneros acadêmicos é indicado na *Figura II.* Através dela, tanto situamos o AP em outras práticas de pesquisa, quanto a monografia como um gênero escrito anterior a fase de conclusão de curso. Contudo, sabemos que a conscientização desse contínuo entre gêneros e práticas de retextualização é evidenciada a depender do contexto em que se insere, haja vista que ainda deve existir quem pense na produção deste gênero meses antes de concluir seu curso. Essa despreocupação do gênero, da escrita acadêmica como contínuo revela que, mesmo existindo práticas próprias dos gêneros, eles podem ser modificados diante da autonomia de quem os escreve e das condições que o circundam.

2 A mobilização de práticas de retextualização no gênero *monografia*

Dentre as práticas acadêmicas que exigem a apropriação, ainda que inconsciente, de procedimentos de retextualização, encontra-se a produção de monografia. De modo geral e com base em Swales (2004), entendemos este gênero como um degrau superior que permite a continuidade numa série de escadas genéricas no ambiente acadêmico, isto é, um gênero aceito pela comunidade científica para ser o produto final de cursos de graduação, em contrapartida, um passo principiante em direção ao meio acadêmico-científico.

Nesse contexto, as monografias coletadas indicam obrigatoriedade de se encontrarem no contínuo entre gêneros e práticas de retextualização, por serem de sujeitos pibiquianos inseridos, pois, no "mundo da pesquisa". São elas: *A prática de seminários e as unidades retóricas como fatores intervenientes* (M-I) e *Práticas de ensino e de avaliação e concepções de escrita em curso de formação inicial de professor de Língua materna* (M-II). Nelas, a partir da compreendida situacionalidade do gênero, recapitulamos o contínuo dos procedimentos de retextualização mobilizados. Metodologicamente, percebemos essa mobilização na seção de análise de dados a

partir da introdução, com relação à(a) pergunta(s) e aos objetivos de pesquisa. Uma visão geral permite melhor compreensão por meio do *Quadro I,* a seguir:

	Monografia I		**Monografia II**
Introdução	*Questão(ões) de pesquisa*	Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?	1) Como tem sido realizado o ensino e a avaliação de escrita na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), do Curso de Letras da UFCG, campus de Campina Grande? 2) Quais as concepções de escrita que possuem as professoras que lecionam essa disciplina?
	Objetivo Geral	Investigar a prática de seminários no âmbito da formação inicial do professor.	
	Objetivos Específicos	I. Identificar e caracterizar as unidades retóricas constitutivas do seminário.	Analisar práticas de ensino e de avaliação de duas professoras da disciplina PLPT II.
		II. Analisar as semelhanças e diferenças na construção de aberturas e fechamentos para a realização do evento.	Identificar as concepções de escrita subjacentes a essas práticas.
Análise de dados	CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS		4. ANÁLISE DOS DADOS
	3.1 Identificação das unidades retóricas		4.1. Práticas de ensino
	3.1.1 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura.		4.2. Práticas de avaliação
	3.1.2 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento		4.3. Concepções de escrita

Quadro I: **Visão geral da retextualização na análise de dados a partir da introdução**

Fonte: Elaborado pela autora

O *Quadro I* evidencia a produção do gênero monografia a partir da orientação de questionamento(s) de pesquisa, apresentado(s) na introdução do gênero, como norte para a análise de dados nele esperada. Por sua vez, o(s) questionamento(s) mobilizado(s) na análise é(são) anteriormente retextualizado(s) nos objetivos de pesquisa, também apresentados na introdução e elucidados na seção analítica. De modo geral, das 59 páginas, M-I destina 20 p. para a análise de dados, distribuídas no terceiro, e último, capítulo. O próprio capítulo é intitulado de *Análise de dados* e subdividido em *3.1 Identificação das unidades retóricas,* que também se desdobra em *3.1.1 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura* e *3.1.2 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento*. A análise apresentada em cada tópico demonstra evidente relação com os objetivos da monografia, de forma que o tópico *3.1* indica o cumprimento do I objetivo específico e seus dois subtópicos, *3.1.1* e *3.1.2*, apontam o II objetivo como consequência

do primeiro. Inter-relacionada, a análise como um todo cumpre o objetivo geral apresentado e aponta resposta para a pergunta de pesquisa.

Semelhantemente, em linhas gerais, das 41 páginas, M-II dispõe a análise em 13 p., apresentada na quarta seção. Assim como a monografia anterior, também se desenvolve a partir de problemáticas e em prol dos objetivos apresentados. Neste caso, o subtópico *4.1 Práticas de ensino* se destina a cumprir o objetivo *Analisar práticas de ensino e de avaliação de duas professoras da disciplina PLPT II* e os subtópicos seguintes, *4.2* e *4.3*, tendem a cumprir o segundo objetivo: *Identificar as concepções de escrita subjacentes a essas práticas.* Diferentemente de M-I, M-II deixa a desejar quanto a um objetivo geral para a análise em sua totalidade, conforme ilustrado no *Quadro I*. Não obstante, duas perguntas norteadoras guiam a análise, desde a introdução do gênero.

Esse contínuo entre questões-objetivos-análise de dados demonstra que monografias são perpassadas por movimentos de produção-retextualização. As questões norteiam a análise e são retextualizadas nos objetivos. Estes, por seu turno, são *compreendidos, expostos*, através de procedimentos de retextualização em que o autor da monografia os apresenta, linguisticamente, de outro modo na análise e os *apreciam,* mediante interpretação de dados. Estes procedimentos são perceptíveis desde os títulos atribuídos aos tópicos de análise, por exemplo, explicitamente, o primeiro objetivo específico de M-I, *Identificar e caracterizar as unidades retóricas constitutivas do seminário,* foi retextualizado no primeiro tópico de análise: *Identificação das unidades retóricas.*

A seção de análise de dados evidencia o movimento de *apreciação*; nela se espera maior posicionamento do sujeito pesquisador diante de sua pesquisa, de seus dados. Situadamente, a percepção dos movimentos de *compreensão, exposição* e *apreciação* continua no decorrer da análise; observemos o fragmento I:

Fragmento I:

> Verificamos, pois, na unidade retórica de abertura, que *as estratégias "Situar a questão/tema" e "Contextualizar no eixo" são as de maior incidência entre os eventos escolhidos, enquanto que a estratégia "Projeção das fases" não aparece em nenhum dos seminários, por fim, a estratégia "Apresentação" confirma-se em S 06, S 07 e S 09 dos seis seminários selecionados para a análise.*
>
> No que diz respeito à unidade retórica de fechamento, *a estratégia "Solução"* **parece ser um aspecto relevante nas exposições**, pois *quatro a realizaram, em contrapartida à "Retomada", presente em dois dos seis*

> *seminários e, por último, a estratégia identificada como "Debate", fora observada unicamente em S 09.*
>
> Com base na descrição de ocorrências de estratégias, **é possível perceber as formas de apropriação do evento enquanto potencializadores de interação entre seminaristas e audiência para a mobilização de conhecimentos que interagem e integram um evento maior, a aula, conforme explicitado, no quadro 01** (p. 17).
>
> Fonte: M-I (p. 37. Grifos nossos)

Observamos que estes movimentos[6] acontecem em contínuo, de maneira que todo o fragmento I se relaciona a uma sequência de compreensão/ exposição de objetivos e dados. A sequência retoma im/explicitamente teorias lidas, desenvolvendo a análise a partir do entendimento do que é esperado para o tópico e do entendimento dos próprios dados; consequentemente, a apreensão dessa compreensão se torna possível através da exposição do que se compreende.

Idêntico ao ocorrido no segundo parágrafo do fragmento referido, percebemos que os movimentos se imbricam. Inicia-se assinalando – "no que diz respeito à" - a *compreensão* daquilo de que se fala - "unidade retórica de fechamento". No decorrer da *exposição* dos dados, em prol do cumprimento do primeiro objetivo específico supracitado, é apresentado um comentário apreciativo, que elucida interpretação do sujeito graduando sobre os dados. No terceiro parágrafo, do seu início tanto se percebe a compreensão da retextualização entre objetivos-análise, quanto a exposição do que ocasiona esse entendimento - "Com base na descrição de ocorrências de estratégias". Desse meio, a *apreciação* é apresentada, também, em continuidade - "é possível perceber"- a sua *exposição*.

O contínuo questões-objetivos-análise indica que as monografias coletas demonstram relação entre dados e teoria, conforme apontamos alhures, com intenções diversas, seja a contribuição com - ou contestação de - a teoria, com o contexto social de inserção dos dados, seja para validação/ ilustração de estudos outros realizados. No decorrer de sua produção, espera-se que a análise tenha caráter de novidade, que seja demonstrado, alterado, reformulado no processo de produção do gênero.

[6] Metodologicamente, identificamos os movimentos no interior dos fragmentos apresentados com os seguintes recursos: o que destacamos por meio de sublinhado indica o movimento da *compreensão*; respectivamente, em itálico *exposição,* em negrito *apreciação.*

Nos dados coletados, os procedimentos identificados de *compreensão, exposição* e *apreciação,* mencionados por Matencio (2003), nos permitem relacionar os estudos aqui adotados sobre retextualização à abordagem teórico-metodológica de Swales (1990, 2004) sobre gêneros do "mundo da pesquisa". Esses procedimentos estão presentes na monografia desde a formulação da(s) pergunta(s) de pesquisa. Compreendemo-los como movimentos retóricos que favorecem as respostas esperadas, uma vez que a(s) pergunta(s) se relaciona(m) a teorias - e a elas são relacionadas - para o desenvolvimento da análise, consequentemente, para a realização da pesquisa demonstrada no gênero em estudo. Analogicamente ao modelo CARS de Swales (1990), refletimos sobre a principiante visão distribucional desses procedimentos na seção em destaque, conforme o *Quadro II*:

A mobilização de procedimentos de retextualização no gênero monografia	
MOVIMENTO 1: *compreensão TF*	
MOVIMENTO 2: *exposição TF*	
MOVIMENTO 3: *apreciação TF*	

Quadro II: **A mobilização de procedimentos de retextualização no gênero monografia**

Fonte: Elaborado pela autora

O *Quadro II* demonstra movimentos retóricos utilizados - quais sejam, compreensão de Texto Fonte (TF), exposição de TF e apreciação de TF - a partir da recursividade e continuidade existente entre eles e as práticas sociais em que se encontram; recursividade essa demonstrada anteriormente, através do *Fragmento I.* Ilustra - pelas setas ascendentes - que os movimentos considerados acontecem em sequência, indo do primeiro movimento até o terceiro, bem como se inter-relacionam - segundo entrelaçamento do espiral. Explana que a apreciação é o movimento almejado na escrita acadêmica, mas não é nela estagnado, com lugar fixo de ocorrência, depois dos outros dois movimentos; nem é garantia de que ocorra, por depender de todo um contexto social que garanta ao graduando o desenvolvimento da *apreciação* na escrita dos gêneros acadêmicos. Sobre tais movimentos, compreendamos os seguintes fragmentos:

Fragmento II:

> Baseados nesse estudo, **podemos acrescentar** à ideia apresentada por Dolz, Schneuwly (et. al. *op cit*., p. 220-221), de que "*a exposição deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna*", **a noção de didatização dos conhecimentos**.
>
> **Trazer tais estratégias, apenas, não garante a qualidade do evento e a apreensão do conteúdo por parte da audiência, sendo necessário e relevante uma proposta de ação que promova a interação entre os conteúdos e a platéia, e destes entre si, numa construção efetiva do conhecimento.**
>
> Fonte: M-I (p. 56. Grifos nossos)

Fragmento III:

> Em se tratando do seu modo de corrigir, há uma mescla entre os tipos indicativo e textual-interativo. Os bilhetes produzidos por essa professora são curtos e, em geral, localizam-se nas margens dos textos, chamando a atenção dos alunos para os erros, incoerências ou imprecisões de suas respostas, focalizando aspectos de conteúdo, e não da forma de expressão do texto. Apenas em alguns momentos ela escreve recados ao final das respostas dos alunos. Estes, muitas vezes, em vez de tratar dos seus erros, elogiam as suas respostas, através de uma única palavra, como "ótimo", ou "ok". **Essa atitude demonstra que a professora acredita que a correção de um texto não se limita apenas à "caça de erros", mas valoriza o conteúdo das respostas dos alunos**.
>
> Fonte: M-II (p. 33. Grifos nossos)

Os fragmentos II e III apresentados revelam a recorrência necessária na análise de dados entre teorias lidas e a apreciação do objeto de pesquisa, conforme apontam os destaques neles realizados. Ambos apreciam os dados à luz de teorias. M-I faz isso através da constatação desencadeada da análise dos dados que contribui, com um caráter de novidade, com os estudos lidos de Dolz e Schneuwly (2004). Os parágrafos apresentados no *Fragmento II* dizem respeito ao final do capítulo de análise, que é encerrado com a apreciação decorrente da análise realizada à luz de teorizações estudadas, expostas e apreciadas no interior da monografia. Nesta fase conclusiva de capítulo, explicitamente, o graduando demonstra compreensão do estudo dos referidos autores, quando argumenta que a ele acrescenta "a noção de didatização dos conhecimentos". Sendo assim, esse argumento indica o ápice do terceiro movimento de retextualização, porque para ele foi necessário o primeiro movimento de compreender "a ideia apresentada" pelos autores e o segundo de expô-la.

M-II também desenvolve análise a partir de orientação teórica, nem sempre explicitada, mas depreendida quando da sua apropriação se utiliza. O *Fragmento III* veicula o último parágrafo do penúltimo tópico – *Práticas de avaliação* - do capítulo de análise. Nele, ao apresentar e

descrever os dados, o graduando os aprecia mediante retextualização teórica implícita, perceptível através da demonstração da apreensão dos estudos teóricos realizados e apreciados na seção de fundamentação teórica. Do fragmento apresentado, a parte destacada em negrito indica e ilustra a apreciação decorrente da descrição-interpretação realizada; demonstra a visão de pesquisador de interpretar os dados, mediante, a título de ilustração, o trabalho de Ruiz (2001), sobre as estratégias de correção de textos, e a concepção interacionista sociodiscursiva de escrita, de Bronckart (2003, 2006, 2008).

Das duas monografias apresentadas, percebemos que, embora haja relação entre os dois primeiros movimentos da retextualização, a inter-relação entre eles caminha em direção ao terceiro: ambos os fragmentos, que concluem seus respectivos tópicos, são finalizados com o posicionamento do autor da monografia sobre seus dados, a partir de direcionamentos teóricos que perpassam o gênero em questão. Isto demonstra a preocupação de quem os escreveu de alcançar o *saber fazer-científico.* Neste caso, os movimentos retóricos analisados são procedimentos esperados tanto nas práticas de retextualização quanto no gênero em destaque. Portanto, a existência desse gênero é possível através de conteúdos veiculados em outros gêneros textuais, sendo por isso compreendido como um gênero retextualizado.

3 À guisa de reflexões

Discutimos a produção acadêmica e a mobilização de práticas de retextualização. Consideramos este fenômeno no processo de escrita de um texto a partir de outro, nas mesmas modalidade e língua de origem. Nesse ínterim, entendemos a monografia como decorrente de um contínuo que perpassa a escrita acadêmica, de modo que a sua produção aponta para uma série de outros gêneros acadêmicos previamente produzidos. Além disso, é um gênero que abre caminho para os que se interessam pela continuidade no "mundo da pesquisa".

O gênero em estudo foi visto como pertencente à produção do conhecimento científico, ao induzir o sujeito que o escreve no percurso do *saber fazer-ciência*. Foi analisado a partir do seu contexto sociorretórico de ser reconhecido como o gênero produzido sob a condição do recebimento do título de graduado. Mais especificamente, foi compreendido através da identificação dos movimentos retóricos de *compreensão, exposição* e *apreciação* de dado texto fonte (TF) na seção de análise de dados.

Realizado o artigo, refletimos sobre o fato de as monografias coletadas (M-I e M-II) elucidarem que a análise de dados deste gênero deve ir além da descrição, explicação de dados,

deve apreciá-los a partir de dada discussão teórica. Isto implica a contraposição à constatação, ilustração, confirmação de teoria. Apreciar é se posicionar enquanto pesquisador que analisa dados para confrontar teorias, concomitante à contribuição teórico-metodológica a ser feita, bem como ao contexto social de pertencimento dos dados que, qualquer que seja, é de sua natureza ser problematizado e problematizador, de maneira que não se restringiria a nenhum enquadramento teórico.

Raciocinar sobre os ininterruptos procedimentos de retextualização evidenciados no gênero monografia, bem como nos existentes entre este e outros gêneros produzidos em cursos de graduação, refletem o processo na prática de escrita de gêneros acadêmicos. Deste modo, este artigo nos faz pensar que a escrita acadêmica é imbricada ao contínuo de práticas de retextualização oriundas de TF diversos. Mais do que isso, que a retextualização não ocorre apenas para apreciar dado TF, mas também, a partir dela outros textos podem ser apreciados, indicando a prática de retextualização como um pilar de análise de dados.

REFERÊNCIAS

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication:** cognition, culture, power. Hillsdale, NJ: LEA, 1995.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Sandra Regina.

GUIMARÃES, Flávio Romero. **Como fazer?** Diretrizes para a elaboração de trabalhos monográficos. 4. ed. Leme-SP: CLEDIJUR, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCUSCHI, L. Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **O recurso ao discurso do outro na formação inicial**: um estudo de textos de alunos de Letras. Intercâmbio (CD-ROM), São Paulo, v. 14, p. 14, 2004.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, março de 2003.

_____. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. In. : **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G**. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de. **Do projeto à monografia**: o imbricamento da retextualização em gêneros acadêmicos. 2011. 73f. Monografia (Curso de Especialização/ Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual Discursivo) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, [2011].

SWALES, John M. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FLASH MOBS: OS GÊNEROS SE CONECTAM

Emanuela Santos Lisboa (UESB)[1]

Resumo: este artigo desenvolve um estudo sobre os *flash mobs* ou multidões instantâneas, uma prática social contemporânea, cujos participantes utilizam as novas mídias digitais para promover mobilizações inusitadas em favor da diversão, da quebra da rotina, da fuga do tédio e para gerar curiosidade e estranhamento. A fim de uma melhor compreensão dessa prática, analisamos como suas mensagens se organizam para compor o universo mobiótico, a partir da perspectiva dos gêneros do discurso.

Palavras-chave: *flash mobs*; gêneros do discurso, internet

Introdução

Os *flash mobs,* que na tradução livre significam multidões instantâneas ou mobilizações relâmpago, são uma prática social contemporânea, cujos participantes utilizam as novas tecnologias de comunicação e informação para se articularem, especificamente o telefone celular e a internet. Os organizadores, também conhecidos como *mobbers* ou flashmobeiros, não foram os primeiros a usarem as novas mídias digitais para mobilizar pessoas. A ideia surgiu com as *smart mobs* - multidões inteligentes - que se mobilizam para promover grandes manifestações de reinvindicação e protesto em diferentes partes do mundo (RHEINGOLD, 2003). As *smart mobs* surgiram no final da década de 1990, mas se popularizaram na primeira década do nosso século, tornando-se atualmente fenômenos em todo o mundo. É sabido que a mobilização coletiva no formato de multidões e suas formas de organização fazem parte da história da humanidade, mas os *flash mobs* se mobilizam com argumentos, objetivos, formatos e

[1]Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - linha de pesquisa Linguagens e Práticas Sociais. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). E-mail: lisboauesb@yahoo.com.br.

propostas distintas das *smarts mobs* e das multidões tradicionais. Esse tipo de mobilização tem como proposta quebrar a rotina, promover a diversão e chamar atenção dos observadores por meio do inusitado comportamento de seus participantes.

O primeiro *flash mob* que se tem informação foi realizado em Manhattan, Nova York, em 2003, organizado por Bill Wasik[2]. Ele enviou e-mail para algumas pessoas e as convidou para um encontro em uma loja de departamento, com o intuito de observar por algum tempo um tapete caro. Da mesma forma inusitada e instantânea na qual elas apareceram se dispersaram. No Brasil, a primeira mobilização foi promovida na cidade de São Paulo, também em 2003 - revelando o quão rapidamente a ideia se espalhou pelo mundo -, e reuniu cerca de 100 pessoas. Nessa mobilização, os participantes foram instruídos a tirar os sapatos e bater nos solados como se tirassem areia. A atividade, que durou 30 segundos, foi planejada e organizada por um grupo de artistas, na Avenida Paulista[3]. A partir da repercussão das primeiras intervenções, dezenas de eventos similares passaram a ser promovidos em todo o país e, a internet, tornou-se não apenas meio de convocação para as mobilizações, mas também suporte para o registro dessas ações.

O *Pillow Fight*[4] (guerra de travesseiros) *e o No Pants*[5] (sem calças), por exemplo, estão entre os *flash mobs* mais conhecidos. Esses eventos se tornaram quase corriqueiros, com ações anuais e, muitas vezes, simultâneas, envolvendo várias cidades e países.

[2] Editor da Revista Harper's. Wasik organizou os primeiros *flash mobs* anonimamente. Somente depois sua identidade foi revelada.

[3] Centro de Midia Independente. *1º Flash Mob em Sampa Brasil*. São Paulo, agosto de 2003.

[4] Ação na qual os *mobbers* se encontram para "lutar" com travesseiros em locais como praças e parques.

[5] **O *no pants subway ride* ou *no pants*** foi idealizado, em 2002, por jovens norte-americanos que compunham o grupo *Improv Everywhere*, responsável por organizar ações inusitadas em diferentes lugares. A ideia consiste em ficar sem calças em espaços públicos como o metrô. A ação se tornou tema de *flash mob* e, em 2008, já havia se transformado em um evento de alcançe mundial, realizado simultaneamente em difetentes países.

Outros *flash mobs,* como: o *frozen*[6], o *zombie walk*[7], o *dance*[8], o *subway party*[9], também são bastante promovidos pelos organizadores. Os *flash mobs* são formados em sua maioria por jovens, que utilizam as redes sociais para difundir as ações em vários países de diferentes continentes. Eles não promovem assuntos da agenda pública ou militam em defesa de direitos humanos, revelando um novo formato de multidão organizada.

1. A pesquisa

Esse estudo se orienta nas investigações bakhtinianas dos gêneros discursivos que, por terem uma abordagem dialógica e sociointeracionista, possibilitam verificar mais atentamente as condições de elaboração dos *flash mobs* e como os *mobbers* se apropriam dos gêneros e de diversas linguagens para elaborar enunciados (mensagens). Por meio dessa perspectiva, que situam os *flash mobs* histórica, social e culturalmente, podemos identificar os seus vínculos linguísticos com outros campos de atividade - que constituem os espaços de interação social e discursiva. Para a pesquisa, foram selecionados recortes de matérias e reportagens jornalísticas em diferentes veículos eletrônicos, com dados sobre eventos, trazendo depoimentos de participantes e de observadores favoráveis e contrários à prática. Além de matérias, vídeos, fotografias e páginas de divulgação dos eventos nas redes sociais foram usados como fontes documentais para auxiliaram a análise.

---

[6] Congelar no tempo. Nesse *flash mob*, também idealizado pelo grupo *Improv Everywhere*, as pessoas param de se movimentar e ficam como se fosse estátuas por algum tempo. Elas combinam o horário para que todos parem de uma só vez ou em parte, gerando um efeito dominó.

[7] As pessoas se vestem de zumbi e saem pelas ruas, caminhando torto ou como se lhes faltassem um membro, emitindo sons como se fossem zumbis. Esse *flash mob,* que é inspirado nos filmes de terror, surgiu a partir da caminhada zumbi (*zombie walk*), que é realizada anualmente em diferentes países.

[8] Um dos mais conhecidos e promovidos, os *flash mobs dance*, como o nome indica, são ligados à musica e à dança. São coreografias e ritmos ensaiados para surpreender as pessoas. Todos os participantes dançam e cantam em um só ritmo, como em um espetáculo. As ações são rápidas e pontuais, logo que fazem a "apresentação", dispersam-se sem explicações. Na internet, os participantes votam em uma determinada música e planejam a coreografia. Dentro dessa categoria, há outros segmentos como o "*silent disco*"- disco silencioso - no qual os participantes dançam com seus fones de ouvido, e os *gospels*, com rápidas apresentações musicais nas praças.

[9] São festas promovidas no metrô.

Neste estudo, veremos que os *flash mobs* não se apropriam apenas das novas tecnologias de comunicação, mas também de gêneros do discurso. De acordo com Mikhail Bakhtin (2010, p. 261), gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados". Os enunciados, por sua vez, são expressões da língua e do pensamento. Eles podem ser empregados nas formas oral ou escrita ou, ainda, na forma mista (uso de enunciados orais e escritos ao mesmo tempo), os quais podemos encontrar nas ações dos *flash mob.* Bakhtin (2010, p. 263) classifica os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros secundários "surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado", isto é, artístico, científico, sociopolítico, publicístico, dentre outros. Os gêneros primários, por sua vez, "integram os complexos".

Segundo Bakhtin, os gêneros secundários, por pertencerem a uma esfera cultural mais elaborada e complexa, para se formarem, absorvem e reelaboram os gêneros primários, transformando-os. Ao sofrerem a mudança, os gêneros primários adquirem uma nova característica: "perdem sua relação com o contexto imediato e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros", estabelecendo uma relação interdependente entre os gêneros, pois os secundários se utilizam dos primários (FIORIN, 2008, p. 70). Contudo, ainda conforme Fiorin, há casos em que os gêneros primários são influenciados pelos secundários, como em um bate-papo entre amigos sobre um fato cotidiano que "pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica", ou de outros gêneros. Podemos acrescentar o jornalístico (nota, notícia), o artístico-literário (paródia, piada, poema), dentre outros.

Bakhtin também é enfático ao chamar a atenção para o conhecimento acerca da natureza do enunciado e para a diversidade dos gêneros discursivos. Com isso, o teórico (2010, p. 264) quer nos alertar para o que ele denomina de "complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia". Sua teoria defende que todo trabalho de pesquisa de "um material lingüístico concreto" trabalha "inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação", dos quais os estudiosos "haurem os fatos lingüísticos de que necessitam." Sendo assim, é necessário ter "uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso" do campo de investigação linguística no qual o pesquisador está debruçado para que não ocorra o que o autor

classifica de formalismo e abstração exagerada, que "deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida" (BAKHTIN, 2010, p. 264-265).

Ainda de acordo com Bakhtin (2010), os gêneros sofrem alterações decorrentes de mudanças sociais, históricas, culturais, políticas, dentre outras, por isso, são relativamente estáveis. Eles passam por transformações e dão origens a outros gêneros, sendo "correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (BAKHTIN, 2010, p. 268). Segundo o autor, os enunciados dos variados campos de atividades estão ligados pela linguagem, especificamente por sua natureza universalmente linguística. Para ele, os gêneros não foram amplamente explorados em suas possibilidades e potencialidades. Pois, quase "não se levava em conta a questão lingüística geral dos enunciados e seus tipos" (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Essa visão abrangente de Bakhtin sobre a questão dos gêneros discursivos é de grande importância porque abre possibilidades de estudos que até então não eram trazidos para o campo da linguagem de forma universal. As esferas, apesar de serem extremamente heterogêneas, estão vinculadas por uma mesma natureza, como nos revela o autor. Analisar as mobilizações organizadas pela internet, especificamente os *flash mobs*, pelo ângulo dos gêneros do discurso é uma experiência extremamente rica e oportuna porque traz ao nosso conhecimento diversos aspectos desse objeto que nos permite compreender melhor e, mais adequadamente, a sua natureza e suas particularidades. Os *flash mobs* se encaixam confortavelmente nessa perspectiva bakhtiniana, pois utilizam a língua para elaborar "seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Bakhtin também discute três aspectos importantes inerentes ao enunciado (gênero discursivo): o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Porque "estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (BAKHTIN, 2010, p. 262).

2. As multidões tradicionais, as *smart mobs* e os *flash mobs*

Para se constituirem, os *flash mobs* utilizam a estrutura de uma multidão organizada comum, inspiram-se nesse modelo, bem como nas *smart mobs*. Contudo, eles se distanciam desses padrões ao construirem sua própria forma de composição, repertório

e estilo discursivos. As mobilizações tradicionais, as *smart mobs* e os *flash mobs* apresentam as mesma propriedade, a multidão. Nesse sentido, os *flash mobs*, em relação ao formato, aproxima-se mais das *smart mobs* do que das multidões tradicionais, pois como forma de articulação e organização usam os mesmos suportes tecnológicos: o telefone celular e a internet (redes sociais). O aspecto coletivo (participação coletiva) liga as três formas de mobilização organizada, contudo, as semelhanças nos aspectos formais não vão muito longe, quando comparamos as multidões tradicionais aos *flash mobs*.

Os *flash mobs* têm uma base tradicional que é a reunião de pessoas, que foca a mobilização coletiva e que também constitui as *smart mobs*, mas seu discurso não condiz com os temas e estilos discursivos dessas multidões, que focam políticas públicas e melhores condições de vida. Para Fiorin (2008), é a dissonância entre estrutura composicional, conteúdo temático e, acrescenta-se também neste caso o estilo, que produz um novo sentido para a utilização dos gêneros. Segundo o autor (2008, p. 69), ocorre que o "gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança". De um lado, "reconhecem-se propriedades comuns" no conjunto dos enunciados das mobilizações (uso das novas tecnologias para unir pessoas), mas, por outro, "essas propriedades alteram-se continuamente", distanciam-se em seus objetivos finais: um almeja a promoção da diversão e, o outro, a defesa e garantia de direitos. De acordo com o pesquisador, isso acontece porque, segundo Bakhtin, as atividades humanas "não são nem totalmente determinadas nem aleatórias. Nelas estão presentes a recorrência e a contingência"; sendo que a "reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias" (FIORIN, 2008, p. 69).

Não somente a forma de organização dos *flash mobs* impactou, mas principalmente o estilo (o tom do discurso) e os propósitos. A dissonância entre os objetivos e propostas que envolvem a multidão organizada que conhecemos e os *flash mobs* é significativa, chegando a causar desconforto, principalmente quando os *flash mobs* surgiram. Os *flash mobs* reelaboraram a propriedade fundada na base da multidão (protesto e busca por direitos, algumas razões primárias do sentido da multidão de rua) e deram-na outro sentido. Por outro lado, quando comparamos os *flash mobs* com as *smart mobs*, observamos que, além da multidão, há outros aspectos familiares entre embas, como: a rápida articulação entre os participantes; a desobrigatoriedade da figura do líder oficial carismático que fala para as massas - o porta-voz do povo junto aos meios de

comunicação -, que negocia e faz propostas; e a "ausência" de instituição representativa de classe (sindicatos, associações etc). As *smart mobs,* como nova tendência de multidão organizada, potencializou a cultura do "faça você mesmo", mobilize-se. A ideia é: quer promover uma ação (seja para protestar, reivindicar ou apenas se divertir), chame sua turma, espalhe a notícia nas redes sociais e saia às ruas. Tudo tão rápido, simples e prático como se fosse sair para ir até a esquina tomar um sorvete. Essa é a impressão que temos quando paramos para observar a dinâmica das *smart* e dos *flash mobs.* No caso das *smart*, os fatos acontecem tão rapidamente que parece não exisitir protocolos, como assembléias extraordinárias, reuniões e mesas de negociação, algo inerente às ações e eventos organizados pelas instituições representativas de classe. As pessoas vão às ruas, sem "depender do comando da voz institucional" e sem esperar por intermediários entre elas e as autoridades. Essas mobilizações iniciaram um novo formato de participação coletiva, reconfigurando a percepção de multidão organizada.

Tanto as *smart mobs* como os *flash mobs*, são frutos da atmosfera produzida pela cibercultura. Contudo, as fronteiras dos *flash mobs* são bastante delimitadas, com elementos específicos que os definem. Se eles abandonarem suas peculiaridades, deixam de ser *flash mobs* e o mesmo acontece com as *smart mobs,* se elas também assim fizerem. Como práticas sociais dinâmicas, os *flash mobs* podem sofrer alterações, serem incorporados a outras práticas, ou até mesmo desaparecer e surgir novamente.

3. O repertório temático dos *flash mobs*

Flash mobs são práticas sociais constituidas predominantemente pela internet, que na forma de organizar sua mensagem, baseia-se em três aspectos inerentes e indissociáveis aos gêneros do discurso: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Segundo Bakhtin (2010), o conteúdo temático de um determinado gênero discursivo não engloba um assunto específico, mas uma diversidade de temas, conforme o campo da atividade em que ele está inserido. É "um domínio de sentido de que se ocupa o gênero" (FIORIN, 2008, p. 62).

Os temas relacionados aos *flash mobs* são bastante heterogêneos, em função do próprio contexto sociocultural e da composição dos participantes. Qualquer assunto de uma dada esfera pode transformar em uma modalidade de *flash mob*, desde que não esteja

atrelado a uma causa social. Além das guerras de travesseiros e do *no pants*, os organizadores têm demonstrado criatividade nas propostas e elaborações.

Todos os temas dos *flash mobs* estão sempre vinculados a outros grandes temas gerais, como: diversão, conforto, curiosidade, estranhamento, o inusitado, o não-convencional, dentre outros - que seguem essa perspectiva -, sendo a diversão o fio condutor de todos os temas. Esse repertório (grandes temas gerais) forma uma categoria temática única, que padroniza os *flash mobs* no sentido de nunca vinculá-los à temas políticos, sociais, econômicos e culturais ligados aos objetivos de denúncia, reivindicação ou protesto, como ocorre com as *smart mobs* e as mobilizações tradicionais. Dentro dessa categoria, que podemos denominar de categoria universal dos *flash mobs*, temos os diferentes recortes temáticos (subtemas), que vão desde a guerra de travesseiros, a tirar as calças, ficar parados como postes ou dançar como se fizesse parte de um espetáculo. Trata-se de uma categoria universal porque estabelece princípios, padroniza os formatos, cria as regras, ao mesmo tempo em que também estimula a concepção de novos subtemas. É um processo que é impulsionado pela própria diversidade da cibercultura e pela complexidade do convívio social.

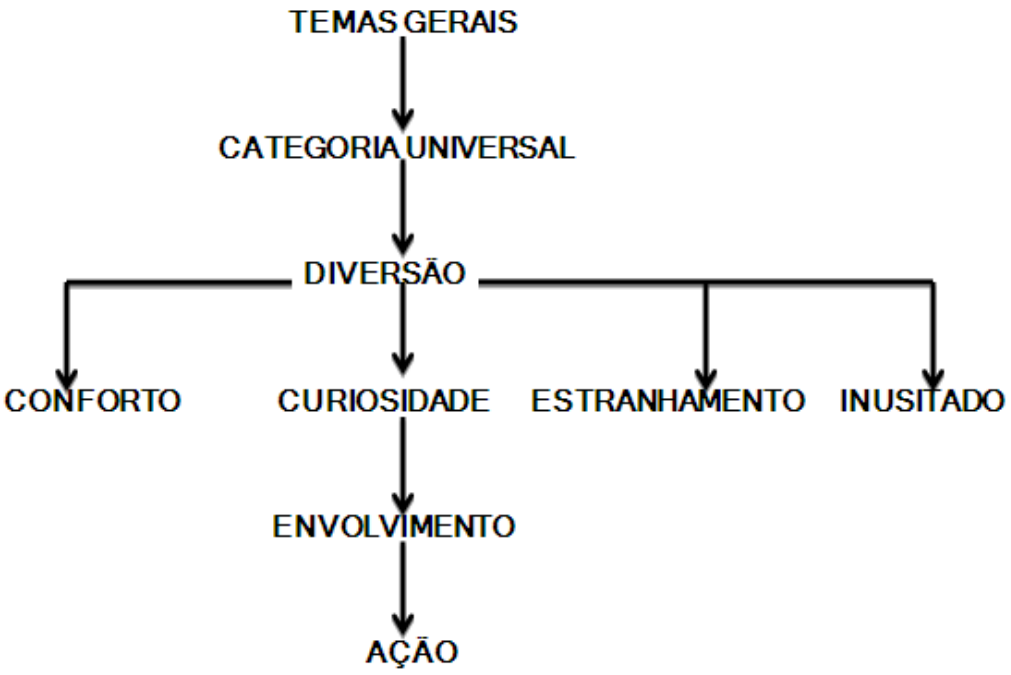


Imagem 1 – Ilustração criada pela autora para descrever a concepção de um *flash mob*

Para uma mobilização ser reconhecida como *flash mob*, é necessário que ela apresente as características "universais" inerentes a essas mobilizações e se enquadre nessa categoria temática geral, que os identificam e os movem. Como já observado, há um princípio norteador que deve estar presente em todos os eventos: não estar vinculado a causas sociais ou políticas, e os *mobbers* deixam isso explícito nos seus "manuais de conduta".

A escolha dos subtemas está vinculada às finalidades e objetivos dos criadores/organizadores, que varia de cultura para cultura, e ao público que deseja atingir. As regras norteadoreas surgem, de certa forma, como garantia de que não haja desvio de propósito e para a perservação da ideia. Se não houver um parâmetro, corre-se o risco de que todas as mobilizações organizadas pela internet, que tenham características semelhantes, sejam consideradas *flash mobs*. Assim, novos temas surgem, mas as regras são as mesmas: não defender causas; não dar explicações sobre os eventos; evitar chamar a atenção das pessoas para garantir a surpresa; agir naturalmente; fingir que não se conhecem; se alguém fizer perguntas, dar explicações sem sentido etc. Essas e outras características constituem a identidade dos *flash mobs*. Além de serem multitemáticos, apontam para um dado momento espaço-temporal da história, dos sujeitos e das suas memórias. Como os sujeitos são seres sociais e históricos (BAKHTIN, 2010) e, assim como os gêneros, influenciam e são influenciados, é natural que suas criações (neste caso, os *flash mobs*) revelem um pouco a sua identidade e suas recordações.

A escolha dos temas, dos gêneros que vão compor as mensagens, e a forma como as ações são expressas, revelam a intenção discursiva dos falantes (organizadores). É um momento de reelaboração de suas percepções, vivências e sentimentos. Uma forma peculiar que encontraram (usando criativamente gêneros discursivos) para (re)posicionar o olhar sobre o mundo e do que recebem dele. Nessa perspectiva, os gêneros se conectam para compor um universo que os flashmobeiros fizeram ou gostariam de fazer parte. Os participantes projetam nos *flash mobs* a possibilidade de realização e satisfação.

Como práticas que criam um lugar na ordem dos acontecimentos contidianos, os *flash mobs* também ajudam seus criadores a projetarem seus discursos (seus mundos) e a materializá-los (nas ruas e no ciberespaço). Segundo Bakhtin (2010, p. 283), os gêneros discursivos "organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)" Os discursos, fundamentados pela escolha temática e pelo conjunto de "regras" estabelecidas, formatam a intenção e os objetivos do universo

flashmobeiro. Entra nessa questão outro elemento fundamental que compõe os gêneros, a construção composicional, que é a forma como o gênero se organiza, elabora seus enunciados e se insere na ordem discursiva.

4. A forma como os *flash mobs* compõem seus enunciados

A construção de enunciados é uma habilidade linguística natural, que usamos consciente ou inconscientemente. É algo que nos é dado "quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática" (BAKTHIN, 2010, p. 282). A maneira como os *flash mobs* são estruturados e organizados revelam muitos sobre eles e sobre sua natureza. A arquitetura que sustenta e move esse tipo de mobilização é baseada em pelo menos três princípios: rapidez, movimento e interatividade. Esses princípios estão vinculados às novas tecnologias de comunicação e informação e aos contextos sociointeracionais que as envolvem e que dão condições para que os *flash mobs* aconteçam.

A composição das mensagens dos *flash mobs* engloba as linguagens verbal (fala e escrita), não-verbal (símbolos, imagens, sons, dança, etc) e mista (a presença do verbal e não-verbal simultaneamente) e, por ser multissensorial, essa prática envolve com mais facilidade. Os *flash mobs*, de maneira geral, apresentam em suas configurações a forma mista da linguagem, que podemos observar em praticamente todas as suas cinco fases de construção, as quais descrevemos para melhor compreensão desse fenômeno. São elas:

a) fase inicial, na qual surgem a ideia e a busca pelo tema, ou seja, a fase temática. Nessa etapa, a linguagem preponderante é a escrita, pois os participantes tentam convencer, com argumentos e justificativas, outras pessoas a aderirem à mobilização, como podemos verificar neste exemplo:

> Eu, Eli, em nome do grupo Arac (Arte Contemporânea) [...] estou convidando você para participar (e ajudar a divulgar) do primeiro flash mob realizado aqui no Brasil, em São Paulo, na Av. Paulista, na próxima quarta [13/08/2003]. Para quem não está sabendo, flash mob é uma nova e efêmera modalidade de performance, difundida recentemente em vários lugares do mundo, envolvendo pessoas convocadas por e-mail. [...] mais uma vez peço para que

> você ajude a divulgar este ato, repassando este e-mail à sua lista de endereços [10]

É comum o uso do gráfico para facilitar o planejamento e de enquetes para sondar a opinião dos interessados a respeito dos possíveis temas.

Imagem 2 – enquete para a escolha de tema, referente a uma intervenção do grupo Flash Mob/Natal, Rio Grande do Norte, publicado no Orkut, em 1° de janeiro de 2008[11]

Com esses recursos, é possível saber outras preferências dos participantes, como: melhor dia, local e horário. A exibição de vídeos e fotografias de outros *flash mobs* também é mais um recurso utilizado para estimular a participação e ajudar na organização, pois servem de modelo e inspiração.

b) fase de divulgação. Geralmente, essa etapa é o momento no qual se criam páginas oficiais[12]; enviam-se convites pelas próprias redes sociais ou via celular pelo *Short Message Service* (SMS); divulgam-se as regras e os meios para se fazer contato com os organizadores, que normalmente ocorre por e-mail; criam-se espaço para tirar dúvidas mais frequentes, dentre outros procedimentos. Essa fase ajuda a consolidar o *flash mob*, revelando sua estrutura organizativa, pois um evento bem planejado transmite segurança aos participantes, atraindo mais pessoas. Nessa fase de articulação, também são definidos, a depender do tema do *flash mob*, os locais de realização de ensaio. Essa

[10] Centro de Mídia Independente.

[11] *Flash Mob* Natal.

[12] Nesse caso, se a fase anterior – inicial - foi feita por uma página pessoal, o organizador cria uma página oficial para contatos e divulgação.

etapa explora bastante a escrita, inserindo recursos de vídeo e imagens. Lembremos que se trata de ações interativas e essas primeiras etapas podem ser promovidas simultaneamente.

c) fase intermediária - antecede a fase da explosão. É a fase da chegada e sondagem do local onde acontecerá a intervenção, na qual pontualidade e atenção aos comandos fazem diferença. Não despertar a curiosidade do público antes da hora, é fundamental. É a fase da dissimulação, pois os participantes fingem não se conhecerem e agem como transeuntes normais. Todos procuram agir com cuidado para garantir o desfecho planejado. Para se comunicar, gestos e sinais são mais frequentes nessa etapa, pois tais recursos chamam menos atenção nesse contexto.

d) fase da explosão. É o momento da mobilização, do *flash mob* em si - a fase da ação na rua. É nessa hora que o *flash mob* se apresenta enquanto mobilização relâmpago ou instantânea. Ainda que o tempo seja diferente para cada tema (alguns *flash mobs* duram mais tempo que outros), a mobilização não perde esse caráter *flash* porque em essência ele o é. Embora a elaboração de um *flash mob* demante certo tempo (depende do perfil de cada evento), toda a sua composição foi organizada e planejada para provocar o efeito *flash* sobre quem observa e quem participa, pois o ato na rua é célere ("instantâneo"). Os *flash mobs* produzem uma ação que, em essência, não é demasiado rápida para prejudicar a visualização pelas pessoas, nem demorada demais para causar o tédio, sensação que os participantes combatem. Nesse sentido, a questão do tempo do *flash mob* está mais voltada à percepção, como o público (observadores) o vê, recebe e o reconfigura.

e) fase da repercussão. É a fase na qual as mobilizações se transformam em fenômenos midiáticos, principalmente nas redes sociais. Ao se tornarem realizáveis no mundo físico, os *flash mobs* retornam ao mundo virtual (de onde surgiram), ao ciberespaço. Nessa fase, transformam-se em notícia na internet, onde diferentes atores sociais entram em cena para redimensioná-los, podendo reelaborá-los e incorporá-los à criação de novas práticas. Esses atores, de diferentes campos da atividade, ao se apropriarem dos *flash mobs,* podem lançar um novo olhar sobre suas atividades, afetando-os, direta ou indiretamente, ao mesmo tempo em que também são afetados por eles. Profissionais da publicidade já perceberam o potencial dos *flash mobs*, utilizando-os para promoção de produtos e marcas; grupos de jovens ligados à igrejas (*flash mob* gospel); bem como professores e alunos, com a aplicação de algumas ações em atividades escolares.

Todas essas fases (inicial/temática, divulgação, intermediária, explosão, repercussão) compõem a estrutura de organização dos *flash mob* que, junto com o conteúdo/tema e o estilo linguístico das suas mensagens, formam a sua identidade e suas características essenciais, diferenciando-os de outras mobilizações e de outras práticas ligadas à internet.

5. O estilo dos *flash mobs*

Segundo Bakhtin (2010, p. 266), em "cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos". Os *flash mobs se* inspiram em vários deles para compor seu estilo discursivo. A internet e a telefonia móvel (telecomunicações) são referências marcantes de esferas de atividades para os *flash mobs*, a começar pelas expressões que os identificam (*flash* e *mob*). Os dois termos fazem parte da dinâmica dos campos de atividade em questão. *Flash*, que está vinculado ao sentido de rapidez e agilidade, foi incorporado à internet e, *mob*, que está ligado à mobilização e à multidão, também está associado à mobilidade, que é uma premissa da telefonia móvel.

Mob é traduzida por multidão, mas se tornou uma abreviação da palavra mobilização (*mobilization*), na língua portuguesa, pelos organizadores de *flash mob*. Os termos *mobilization* (mobilização) e *mobility* (mobilidade) têm a mesma origem nas línguas inglêsa e portuguesa, ou seja, na lei do movimento, que leva a pessoa a mobilizar-se, pôr-se em ação ou mover-se em favor de algo que a motiva. Isso nos remete ao que diz Bakhtin (2010, p. 269), que "a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico." Por produzirem a impressão de movimento, os termos também nos remetem à inconstância/instabilidade, que fazem parte da dinâmica dos acontecimentos sociais, possibilitando que surjam novas práticas.

A palavra *flash,* como indica, é significativa para os *flash mobs*, porque diz muito sobre eles e os identificam como "multidões instantâneas" - de ações rápidas - que podem ser independentes e descentralizadas (acontecem em toda parte). Encontramos, aqui, aspectos inerentes ao projeto internet e de premissas sob as quais ela opera. O termo *mobilization*, além de ligar os *flash mobs* à *mobility* (mobilidade), no sentido mais amplo, remete não somente à dimensão do espaço geográfico, mas também ao virtual. O

ciberespaço é o ambiente onde surgem as ideias e onde as pessoas se articulam e, as ruas, é o lugar onde essas ideias se materializam e há o contato direto com o observador (interlocutor).

A composição da mensagem dos *flash mob* começa a ser construída com as sugestões de temas (fase inicial). Desde então, o interlocuor já faz parte do projeto, pois a diversão dos *mobbers* está relacionada à resposta que vem das ruas. O público é principal fonte de diversão e inspiração, pois são as reações mais diversas (espanto, curiosidade, estranhamento, empatia, antipatia) que fazem essa prática fazer sentido para o seus idealizadores. Os temas (guerras de travesseiros, de papelão[13], congelar no tempo, tirar calças, dançar sem música[14] etc) e os formatos são os meios para alcançar o objetivo maior, que é se divertir. Os *flash mobs* são, em essência, situações do cotidiano que se tornam estranhas quando vivenciadas/aplicadas fora de lugar e contexto.

6. Considerações finais

Os *flash mobs* permitem uma ampla conecxão entre os sentidos, a linguagem (verbal, não-verbal, mista), os gêneros discursivos e os signos linguísticos para a produção de significados. Os *flash mobs* buscam fugir da rotina recorrendo a memórias da infância e a comportamentos inusuais, com o intuito de gerar nos participantes e observadores o sentimento de satisfação e prazer ao realizar uma ação inusitada. Para concretizar tais objetivos, mesclam-se diferentes enunciados e gêneros discursivos, advindos de distintos campos de atividade, como por exemplo, o da literatura infantojuvenil. Esses gêneros possibilitam imprimir na atmosfera do universo flashmobeiro a leveza (diversão, brincadeira, jovialidade, resgate da memória infantil) e a criatividade (a surpresa, o inusitado, a imaginação).

A ação dos *mobbers* também se inspira na convicção de que, na sociedade contemporânea, as pessoas se encontram saturadas das coisas que vivem e buscam redefini-las, dar-lhes novos sentidos e, agindo com tal convicção, os organizadores e

[13] *War tube, flash mob* no qual os participantes se vestem de armadura, capacete, escudo e tubo (espada) de papelão para promoverem uma "batalha" nos moldes medievais.

[14] *Silent disco* – disco silencioso – os flashmobeiros dançam sem música.

participantes dos *flash mobs*, rompem paradigmas e estabelecem novos conceitos e novas práticas sociais.

Os *flash mobs,* assim como as *smart mobs*, são produtos da inteligência coletiva. Trata-se de uma forma criativa de o coletivo usar as cibertecnologias a seu favor para interferir de forma mais ativa na cibercultura. Os *flash mobs,* assim como as *smart mobs* representam, em diversos aspectos, a nova relação que os sujeitos (agora não apenas consumidores, mas também produtores e distribuidores de conteúdo de e para a mídia) estabeleceram com governos, instituições, indústria midiática, "donos" do capital de maneira geral, através do advento das novas mídias digitais, cujo emprego influencia praticamente todos os campos de atividade. Nesse sentindo, os gêneros discursivos fazem a ponte/conexão entre a história (mundo cada vez mais interconectado) e o discurso (definição do mundo); entre a realidade (a rotina das pessoas no mundo) e a fantasia (fuga da rotina, criação de universos), elementos que dão cores às mobilizações *mobbers,* permintindo diferentes elaborações de sentidos.

7. Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

CENTRO DE MIDIA INDEPENDENTE. *1º Flash Mob em Sampa Brasil*. São Paulo, agosto de 2003. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/08/260812.shtml>. Acesso em: fev. 2013.

CURITIBLOGS. *Pillow Fight Curitiba*. Curitiba, abril de 2009. Disponível em: <www.curitiblogs.com.br>. Acesso em: mai. 2011

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FLASH MOB NATAL. Disponível em: <http://www.orkut.com/Main#CommPoll?cmm=75715857&pid=1406210417&pct=1228134852>. Acesso em: set. 2012

RHEINGOLD, Howard. *Smart Mobs: The Power of the Mobile Many. In:* _____. *Smart Mobs: The next social revolution*. Cambridge: Basic Books, 2002a. Cap. 7, p. 157-160.

FUNCIONAMENTO DOS PERFIS INSTITUCIONAIS DE TRIBUNAIS DE JUSTIÇA NO *TWITTER* À LUZ DA TEORIA DE GÊNEROS DA NOVA RETÓRICA

Beatrice Nascimento Monteiro (UFPI)
Ismael Paulo Cardoso Alves (UFPI)
Francisco Alves Filho (UFPI)

RESUMO: O presente trabalho busca analisar o funcionamento sociorretórico dos perfis institucionais de Tribunais de Justiça no *Twitter*. Para tanto, embasaremos nossa análise na perspectiva de estudo de gêneros veiculada pela Nova Retórica Estadunidense. A partir deste ponto de vista, consideramos que o ingresso dos Tribunais de Justiça no Twitter e a maneira como eles têm utilizado as ferramentas proporcionadas por esta rede social, as *affordances*, demonstra algo importante sobre o papel social desses tribunais e a sua interação com a comunidade. Tal visão aproxima-se da ideia de Miller (2009), a qual define gênero como um aspecto da ação social, ou seja, um modo de agir na sociedade. Também observamos que os Tribunais de Justiça possuem objetivos recorrentes ao fazerem uso de seus perfis no *Twitter*, os quais são denominados por Askehave e Swales (2009) de propósitos comunicativos do gênero. Em vista disso, procuramos identificar quais são esses propósitos e se eles são explicitados pelos Tribunais ou não. Além destes teóricos, aderimos às contribuições de Adam (2009) e Marcuschi (2008), no que diz respeito à relação entre gênero e sequências tipológicas. Analisaremos ainda quais sequências textuais aparecem nas postagens desses perfis, procurando identificar a motivação para o uso dos tipos de sequência encontrados.

Palavras-chave: Tribunais de Justiça. *Twitter*. Perfis institucionais.

Introdução

As novas tecnologias têm contribuído para a construção de objetos de estudo que denotam interesse a diversos campos do conhecimento: comunicação social, os estudos antropológicos, sociológicos, culturais e linguísticos. No que diz respeito à área da Linguística, uma questão frequentemente suscitada é: como as novas formas de expressão e comunicação podem ser compreendidas no âmbito do estudo de gêneros?

Em nossa pesquisa, analisamos a utilização de uma ferramenta frequentemente manipulada por instituições: o *Twitter*. Nosso objeto de estudo são perfis do *Twitter* de Tribunais de Justiça, instituições que ficaram conhecidas como distantes do público em geral e apegadas a estruturas tradicionais. Como e com que objetivos essas instituições inserem-se numa rede de relacionamentos como o *Twitter*?

Visando responder a esses questionamentos, fundamentamos nossa análise nas concepções de gênero propostas por Miller (2009), Devitt (2004), Marcuschi (2008), Askehave e Swales (2009), Alves Filho (2011). Além disso, baseamo-nos também na concepção de sequência tipológica defendida por Adam (2009) e no trabalho sobre perfis do *Twitter* elaborado por Alexandre (2012).

1. Gêneros textuais do ponto de vista sociorretórico

Diariamente lidamos com gêneros textuais diversos: folhetos de venda, receitas de remédio, editais de concurso, notícias em jornais e revistas, cartas de leitor, entre muitos outros – uma lista aberta e, possivelmente, sem fim. Esses gêneros, com os quais estamos constantemente nos deparando e interagindo, não constituem apenas formas textuais ou padrões de escrita. Eles também possuem significado para nossas vidas, como afirma Devitt (2004, p. 1), uma vez que, através deles, realizamos ações diversas: mantemo-nos inteirados das ofertas de uma loja, adquirimos determinado medicamento, preparamo-nos para um processo seletivo, tomamos conhecimento de fatos recentes, expomos nossa opinião em um aparelho midiático.

Produzir e ter contato com um gênero constitui, portanto, uma ação. Essa ação não é apenas linguística, pois ela tem impacto em nossa vida social. Assim, encarar os gêneros textuais de um ponto de vista sociorretórico implica reconhecer que os gêneros constituem modos, historicamente construídos e aceitos, de se realizar coisas, ou seja, de agir em sociedade por meio da linguagem.

Essa ação, que realizamos através do gênero, não é única nem particular. Ela baseia-se em modos de agir e de dizer, ou melhor, "de agir pelo dizer" socialmente estabilizados, ou seja, em formas anteriores de ação que, por sua frequência, tornaram-se recorrentes. Miller (2009) denomina esse modo de agir recorrente de "ação retórica tipificada". A ação é retórica porque se dá por meio da linguagem e é tipificada porque, a partir da recorrência, reconhecemos determinadas maneiras de agir como tipos.

Nossa ação por meio da linguagem é baseada na ação de outros. Através de analogias, interpretamos que determinadas situações exigem que atuemos de modo semelhante ao que foi realizado anteriormente. O gênero baseia-se então na recorrência, que não se estabelece apenas em relação à forma dos textos, mas também, e principalmente, em relação aos seus significados e às suas funções para aqueles que os

utilizam.

2. Gênero e sequências tipológicas

Durante muito tempo se fez (e até hoje ainda ocorre) certa confusão entre os chamados tipos textuais e os gêneros do discurso. Uma evidência disso é que, ainda nos dias atuais, algumas provas de concurso denominam o "texto dissertativo-argumentativo" e a "narração" de gêneros. Sendo assim, faz-se necessário traçar uma distinção entre as noções de tipo textual e de gênero.

Marcuschi (2008, p. 155) declara que, enquanto os gêneros referem-se aos textos materializados, com os quais as pessoas lidam diariamente em situações comunicativas, os tipos textuais constituem uma espécie de construção teórica determinada por aspectos linguísticos dos textos. Os gêneros correspondem, portanto, às classes de textos que diariamente utilizamos para realizar nossas ações: bilhetes, listas de compras, e-mails pessoais etc. Os tipos textuais, por sua vez, não nomeiam ações sociais que integram nosso cotidiano, mas sim formas de organização textual que podem se manifestar de forma mais ou menos acentuada em qualquer classe de texto. Um e-mail, por exemplo, pode utilizar-se de diferentes tipos textuais (narrativo, descritivo) e estes mesmos tipos podem aparecer em um exemplar do gênero bilhete, por exemplo.

A distinção existente entre gêneros e tipos textuais não significa que exista uma dicotomia entre as duas noções: ambos são complementares, até mesmo porque, se todo texto se realiza em um gênero, necessariamente os tipos textuais só se manifestam dentro de gêneros do discurso. E se os tipos constituem formas linguísticas que se manifestam em qualquer texto, todo gênero de texto, necessariamente, recorre a essas formas para sua realização.

Em nosso trabalho, aderimos à consideração de Adam (2009) de que a terminologia "tipo textual" não é a mais adequada, uma vez que cada texto constitui uma realidade de tal forma heterogênea que é quase impossível circunscrevê-lo a este ou aquele tipo. Um texto geralmente mobiliza não apenas uma única forma de organização textual, mas uma constelação de formas que se intercruzam.

Como não há, nem nos estudos de gêneros, nem na Linguística de Texto, uma concordância completa sobre quais e quantos são os tipos de sequências textuais, optaremos por analisar a manifestação de cinco sequências tipológicas, selecionadas por,

a nosso ver, serem aquelas que possuem maior pertinência teórica: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e injuntiva. Assim como Adam (2009), discordamos da autonomia de um tipo expositivo, posto que este geralmente pode ser analisado como uma descrição ou uma explicação. A seguir, caracterizaremos cada tipo de sequência textual.

- **Sequência narrativa**

A sequência narrativa caracteriza-se como o relato de uma ação-processo ocorrida numa sucessão cronológica. Esta sequência é dotada de uma lógica, uma coerência narrativa que sustenta a sucessão dos fatos. Para Werlich (1976 apud BONINI, 2005), a base temática do tipo narrativo são verbos de mudança (que indicam modificação de estado como "crescer") no tempo pretérito e adjuntos adverbiais de tempo e lugar.

- **Sequência descritiva**

A descrição refere-se à caracterização de lugares, personagens e/ou situações. Segundo Bonini, (2005, p. 222) "é a sequência menos autônoma dentre todas", pois geralmente se encontra inserida em um outro tipo de sequência. Diferente da sequência narrativa, não segue uma ordem linear, sendo estruturada através da atribuição de propriedades a dado objeto discursivo. As formas linguísticas preferenciais em sequências descritivas são verbos de ligação e adjetivos, que atribuem qualidades aos referentes.

- **Sequência argumentativa**

A argumentação está presente em qualquer texto, mas, enquanto sequência, define-se pela busca de defender ou refutar uma tese (ADAM, 2009, p. 126). A argumentação constrói-se através de um "já dito", ou seja de um enunciado anterior retomado explícita ou implicitamente na proposição. Esta sequência tipológica tem sua sustentação, segundo Bonini (2005, p. 221) em operadores argumentativos, em geral, conjunções.

- **Sequência explicativa**

A sequência explicativa visa explicitar relações de causa e efeito que ligam fatos, sociais ou discursivos, entre si. Para Adam (2009), essa sequência provê uma resposta para uma perguntan do tipo "como...?". Tem como marcas textuais o uso de conjunções

como "porque", "pois", como", que estabelecem relações de motivação e consequência.

- **Sequência conversacional-dialogal**

A sequência conversacional-dialogal, tem por base o trabalho de Adam (2009), que a define como uma sucessão de trocas, na qual as diversas intervenções dos participantes constroem uma mesma sequência textual. No caso específico do *Twitter*, uma marca formal muito própria da sequência conversacional-dialogal é a menção ao interlocutor, que é efetivada quando se digita o endereço do interactante no microblog (exemplo: Obrigada pela dica @anabastos). O endereço, nas menções, constitui um hiperlink que permite ao usuário saber quando foi citado e estabelecer, a partir daí, um diálogo.

Acreditamos que a análise das sequências textuais é interessante para que se observe como os gêneros do discurso realizam linguisticamente ações e materializam objetivos de seus usuários. Em nossa pesquisa, procuramos observar que sequências tipológicas são mais frequentemente utilizadas no gênero estudado e com que objetivo o usuário opta pelo uso deste ou daquele tipo de sequência, dessa ou daquela forma de organizar o material textual.

3. Propósitos retóricos: agindo através do gênero

Como observam Askehave e Swales (2009, p. 221), atualmente um ponto comum em várias vertentes teóricas de estudo de gênero é a consideração de que os gêneros são mais bem definidos como entidades orientadas para atingir propósitos. Os usuários dos gêneros utilizam a linguagem do modo como o fazem para alcançar determinados fins, realizar determinados objetivos. Sendo o gênero concebido como ação social, esses propósitos não são idiossincráticos, particulares, mas sociais, coletivos, recorrentes.

O propósito comunicativo (também chamado de propósito retórico) refere-se, segundo Alves Filho (2011, p. 34) ao objetivo para o qual o gênero é recorrentemente utilizado. Optamos pelo uso do termo "propósito retórico" em nosso trabalho por considerarmos que ele designa uma realidade mais ampla, não se restringindo apenas ao domínio da comunicação em si, mas abrangendo a cena social na qual a comunicação se desenvolve.

A despeito da importância desse elemento na constituição do gênero, sua definição

exige cautela do pesquisador, como alertam Askehave e Swales (2009). Um perigo da centralidade que a análise do propósito comunicativo tem tomado nas abordagens de gênero recentes, tal como observam os autores, é que este parece ser concebido como um ponto de partida conveniente, claro, explícito. Entretanto, grande parte dos trabalhos realizados na área demonstra que os propósitos do gênero "são mais evasivos, múltiplos, sobrepostos e complexos do que originalmente concebidos" (ASKEHAVE E SWALES, 2009, p. 223).

Nem todos os propósitos do gênero são explicitamente reconhecidos por seus usuários, pois, como afirma Alves Filho (2011, p. 35) "os propósitos comunicativos podem não ser algo que está definitivamente marcado nos textos, mas resultar do modo como os textos são utilizados efetivamente em dadas situações". Isto implica que existem propósitos explícitos, ou seja, textualmente declarados como, por exemplo, "Venho, por meio deste ofício, solicitar autorização" e propósitos implícitos, os quais, embora não sejam explicitados na superfície textual, são inferíveis por meio de análise. É o caso de alguns propósitos que identificamos na análise dos perfis do *Twitter* de Tribunais de Justiça, como o propósito de "transmitir uma imagem positiva da instituição", o qual, embora não seja reconhecido oficialmente pelo perfil, é identificável através da análise do uso feito do *Twitter* pelos Tribunais de Justiça.

Em face disso, propomo-nos a analisar tanto os propósitos retóricos explícitos quanto os propósitos implícitos dos perfis dos Tribunais de Justiça, procurando compreender com que objetivos essas instituições têm se apropriado do *Twitter*

4. Os tipos de perfis do *Twitter* como gêneros retóricos

O ambiente digital tem, de certa forma, diluído as fronteiras textuais e interligado, de forma cada vez mais imediata, textos de origens distintas. Se, na comunicação impressa, já havia complicações em definir se determinado texto pertencia a este ou àquele gênero, se determinado objeto constituía um gênero ou um suporte, no meio digital essas demarcações são ainda mais fluídas, uma vez que tanto o fazer textual quanto o contato do outro com os textos produzidos ocorre de modo fragmentado, disperso numa série de conexões.

Os textos instanciam, realizam gêneros e, uma vez que na Internet é difícil definir com precisão onde se inicia, desenvolve e se encerra um texto, o estudo dos gêneros

também encontra questionamentos importantes nesse domínio. Ao analisar o *Twitter* à luz de uma perspectiva retórica de gêneros é preciso se perguntar: mas, afinal, o que é um gênero no *Twitter*? O microblog em si? As postagens feitas pelos usuários?

Adotamos uma postura teórica que refuta ambas as hipóteses. Seguindo Alexandre (2012) consideramos que o *Twitter* não constitui um gênero em si, mas sim um conjunto de *affordances*, ou seja, de características tecnológicas que, ao mesmo tempo, potencializam e restringem as ações a serem feitas nesse meio. Também não consideramos que as postagens em si, os "tweets" constituam gêneros, pois, se estamos concebendo gênero como ação retórica tipificada, seria necessário considerar que há um uso recorrente e mais ou menos estável das postagens em si mesmas, algo que, aparentemente, não ocorre.

Assim como Alexandre (2012) acreditamos que as ações genéricas no *Twitter* não se efetuam isoladamente em cada postagem, nem no microblog como um todo, mas sim através da construção de determinados tipos de perfis dentro dessa rede. Desse modo, distinguimos os perfis *fakes*, os perfis pessoais, entre outros, como gêneros do *Twitter*, os quais são construídos tanto através das postagens quanto pelo uso de outras ferramentas disponíveis nesse conjunto de *affordances* como as fotos do perfil, a descrição presente na *Bio* e assim por diante.

5. Metodologia

Para realizar nossa pesquisa, primeiramente, montamos um *corpus* representativo composto por 5 perfis institucionais de Tribunais de Justiça brasileiros no *Twitter*, sendo 2 de tribunais federais (@STF_oficial e @STJNoticias) e 3 de tribunais estaduais (@TJDFT_Noticias, @ImprensaTJGO, @TJSPoficial).

Baseamos nossa análise no material verbal presente nas postagens e na Bio dos perfis, especialmente no primeiro aspecto. A análise feita é de cunho qualitativo e também quantitativo. Procuramos verificar o que é recorrente entre os perfis, a fim de fazer generalizações com base nas categorias teóricas selecionadas para a análise: sequências tipológicas, evento deflagrador, propósito retórico, autoria.

6. Propósitos Retóricos dos perfis de Tribunais de Justiça no *Twitter*

Em nossa análise, procuramos responder à pergunta: com que objetivos os Tribunais de Justiça utilizam seus perfis no *Twitter*? Fizemos essa análise em 2 etapas: 1.

Verificando o que os próprios perfis declaram como objetivos, ou seja, **os propósitos retóricos explícitos**; 2. Examinando, através de uma leitura inferencial das postagens feitas pelos perfis, se há propósitos retóricos não-declarados, isto é, **propósitos retóricos implícitos**.

Na descrição do @TJSPoficial, consta a seguinte declaração: "Notícias e informações oficiais do Tribunal de Justiça de São Paulo". O propósito explicitado pelo perfil é, portanto, **divulgar notícias e informações oficiais do Tribunal de Justiça de São Paulo**. Isso se dá tanto no próprio *Twitter*, quando os perfis narram no próprio microblog, julgamentos, eventos e fornecem avisos acerca do funcionamento do órgão; quanto no site oficial, para o qual o *Twitter* muitas vezes funciona como uma ponte.

Além disso, existe outro propósito. Segundo Sartori, presidente do TJSP, em palestra no *Simpósio Webcidadania e Democracia em Tempos Digitais*, evento que foi narrado no perfil do Tribunal no *Twitter,* um dos objetivos do ingresso da instituição em redes sociais seria **aproximar a instituição de seus próprios membros e do público em geral**. O perfil no *Twitter* seria, portanto, um modo de manter uma interação mais direta com as pessoas.

Verificamos que essa interação, da qual fala o presidente, é geralmente provocada pelos seguidores, e não pelos perfis (ou seja, embora o presidente do TJSP declare que o objetivo é aproximar-se do público, na prática, é o público que está buscando essa aproximação). Os seguidores mencionam os perfis, efetuando críticas, elogios e ainda, procurando solucionar dúvidas.

Podemos observar ainda outro propósito dos perfis: o propósito implícito de **promover uma imagem positiva da instituição**, o qual, embora não seja declarado pelos perfis, pode ser observado através de declarações feitas em postagens, como essa: *Celeridade processual: o julgamento de hoje acontece 77 dias após o crime*. Juntamente com a divulgação de informações acerca do julgamento, o perfil realiza uma espécie de autoelogio ("celeridade processual"), promovendo a imagem de uma instituição eficaz, eficiente. Isso também é observável quando os perfis retuitam declarações positivas de seus seguidores.

Vejamos agora as sequências tipológicas que constituem as postagens do perfis e como elas se relacionam aos propósitos identificados.

7. Sequências tipológicas utilizadas nas postagens dos perfis de Tribunais de Justiça no *Twitter*

Analisamos as sequências tipológicas presentes em 25 postagens de cada perfil. Salientamos que nem sempre uma postagem apresenta uma única sequência. Segue abaixo um quadro com a legenda dos símbolos e abreviaturas presentes nas tabelas:

seq nar: sequência narrativa
seq des: sequência descritiva
seq con: sequência conversacional-dialogal
seq exp: sequência explicativa
seq arg: sequência argumentativa
<: início da sequência autônoma ou inserente
>: fim da sequência autônoma ou inserente
[: início da sequência inserida
]: fim da sequência inserida

Quadro 01: Legenda das tabelas

Seguindo Adam (2009), chamamos de sequências inseridas àquelas que se manifestam no interior de uma outra, denominada inserente. Estamos denominando autônomas, as sequências que não contém nem estão contidas em uma outra sequência.

Nossa análise quantitativa obteve os seguintes resultados:

Número da postagem	Tipos de sequência
1	<seq nar>
2	<seq nar>
3	<seq nar>
4	<seq nar>
5	<seq nar>
6	<seq nar><seq nar>
7	<seq nar>
8	<seq nar><seq nar>
9	<seq nar><seq nar>
10	<seq nar>
11	<seq nar>

12	<seq nar><seq nar>
13	<seq nar>
14	<seq nar>
15	<seq nar>
16	<seq nar><seq nar>
17	<seq nar[seq exp]>
18	<seq nar>
19	<seq nar[seq exp]>
20	<seq nar>
21	<seq nar>
22	<seq nar><seq nar>
23	<seq nar>
24	<seq nar>
25	<seq nar>

Tabela 01: Sequências presentes nas postagens do @STF_oficial

Número da postagem	Tipos de sequência
1	<seq nar[seq arg]>
2	<seq con>
3	<seq nar>
4	<seq nar>
5	<seq con>
6	<seq con>
7	<seq con>
8	<seq nar><seq nar>
9	<seq con>
10	<seq con>
11	<seq nar>
12	<seq nar>
13	<seq nar><seq nar>
14	<seq nar><seq nar><seq nar>
15	<seq nar[seq arg]>

16	<seq nar[seq arg]>
17	<seq nar[seq arg]>
18	<seq nar>
19	<seq nar>
20	<seq nar><seq nar>
21	<seq nar>
22	<seq nar>
23	<seq con>
24	<seq nar>
25	<seq nar>

Tabela 02: Sequências presentes nas postagens do @STJNoticias

Número da postagem	Tipos de sequência
1	<seq nar><seq des>
2	<seq nar>
3	<seq nar>
4	<seq nar>
5	<seq nar>
6	<seq nar>
7	<seq nar>
8	<seq nar>
9	<seq nar>
10	<seq nar>
11	<seq nar>
12	<seq des><seq des>
13	<seq nar>
14	<seq nar><seq nar>
15	<seq nar><seq exp>
16	<seq des>
17	<seq nar>
18	<seq nar>
19	<seq nar>

20	<seq nar>
21	<seq nar>
22	<seq nar>
23	<seq nar><seq exp>
24	<seq nar>
25	<seq nar>

Tabela 03: Sequências presentes nas postagens do perfil @TJFDT_Noticias

Número da postagem	Tipos de sequência
1	<seq nar>
2	<seq nar>
3	<seq nar>
4	<seq nar>
5	<seq nar>
6	<seq nar>
7	<seq nar>
8	<seq nar>
9	<seq nar><seq nar>
10	<seq nar>
11	<seq nar><seq nar>
12	<seq nar><seq nar>
13	<seq nar>
14	<seq nar><seq nar>
15	<seq nar><seq nar [seq arg]>
16	<seq nar><seq nar>
17	<seq nar>
18	<seq nar>
19	<seq nar>
20	<seq nar>
21	<seq nar>
22	<seq nar>
23	<seq nar>

24	<seq nar[seq arg]>
25	<seq nar><seq nar>

Tabela 04: Sequências presentes nas postagens do perfil @ImprensaTJGO

Número da postagem	Tipos de sequência
1	<seq nar><seq nar>
2	<seq nar><seq nar>
3	<seq nar>
4	<seq nar><seq nar>
5	<seq nar><seq exp><seq exp>
6	<seq nar>
7	<seq nar>
8	<seq nar>
9	<seq nar><seq nar>
10	<seq nar>
11	<seq nar><seq nar>
12	<seq nar><seq nar>
13	<seq nar>
14	<seq nar><seq nar>
15	<seq nar><seq nar [seq arg]>
16	<seq nar><seq nar>
17	<seq nar>
18	<seq nar>
19	<seq nar>
20	<seq nar>
21	<seq nar>
22	<seq nar>
23	<seq nar>
24	<seq nar[seq arg]>
25	<seq nar><seq nar>

Tabela 05: Sequências presentes nas postagens do perfil @TJSPoficial

Sequência	Número de ocorrências
Narrativa	146
Argumentativa	8
Conversacional-dialogal	7
Explicativa	6
Descritiva	2

Tabela 06: Número de ocorrências das sequências tipológicas no total das postagens analisadas

As sequências do tipo narrativo são as predominantes, bem mais frequentes que as outras. Observamos que, embora um dos propósitos explicitados pelo Tribunal de Justiça de São Paulo seja aproximar a instituição do público, a escassa frequência de sequências do tipo conversacional-dialogal aponta para o contrário. Em relação à sequência narrativa, encontramos três tipos de postagens que se utilizam dessa sequência tipológica: manchetes de notícias do site oficial, transcritas integral ou parcialmente no *Twitter*, informações curtas, espécies de "notícias-relâmpago", prestadas pelos tribunais no próprio *Twitter*; relatos de julgamentos, audiências e eventos promovidos pelos tribunais.

As outras sequências aparecem em frequência bem menor que a narrativa e geralmente estão inseridas no processo de narração, principalmente quando se trata do relato de julgamentos. A sequência argumentativa é a segunda mais frequente, provavelmente pelo teor dos eventos narrados (julgamentos, audiências, discussões), os quais, em geral, efetivam-se através da defesa e refutação de teses, focos da sequência argumentativa. Entretanto, esta sequência só aparece inserida em sequências narrativas, como parte do discurso relatado, não estando presente como "voz" dos próprios autores dos perfis, mas apenas nas vozes gerenciadas por estes (declarações narradas de ministros, advogados, promotores, juízes entre outros atores sociais presentes nos eventos narrados).

A sequência conversacional dialogal aparece com quase a mesma frequência que a argumentativa e de forma autônoma. Corresponde às interações, geralmente promovidas pelos seguidores, entre eles e os perfis. Em menor grau, aparecem as sequências explicativas e descritivas, geralmente atreladas a sequência narrativas, como forma de transmitir com maior minúcia os fatos relatados aos seguidores. Podemos relacionar os propósitos identificados na seção anterior às sequências analisadas na presente seção da

seguinte forma:

Propósito	Sequências predominantemente utilizadas para a realização deste propósito
Divulgar fatos e informações acerca do tribunal	Narrativa Argumentativa Explicativa Descritiva
Aproximar tribunal do público	Conversacional-dialogal
Promover imagem positiva da instituição	Narrativa

Tabela 07: Sequências utilizadas para a realização de cada propósito retórico

Observamos, assim, que a materialidade do texto, sua organização textual, contribui para a realização dos propósitos dos perfis. Identificamos ainda uma espécie de hierarquia entre as sequências nos textos em análise: a sequência narrativa rege às outras, que aparecem de maneira periférica, exceto a conversacional-dialogal, a qual, embora pouco frequente, é dotada de autonomia.

Considerações Finais

Nossa análise do uso do *Twitter* por Tribunais de Justiça revelou práticas bastante estabilizadas de escrita**,** com base nos tipos de sequência recorrentemente utilizados (predominantemente narrativas em todos os perfis) e nos propósitos comunicativos percebidos (divulgar notícias e informações relacionadas aos tribunais, promover uma imagem positiva das instituições junto ao público e aproximar os tribunais da sociedade em geral).

De modo geral, os Tribunais fazem no *Twitter* o que já realizavam em outros meio, como o site oficial: divulgam fatos relacionados à instituição como forma de promovê-la. Ainda assim têm ocorrido algumas modificações nas relações anteriormente construídas entre Poder Judiciário e sociedade. Observamos que os Tribunais têm buscado construir, nesses meios, uma imagem interessante para o público das suas atividades e, em contrapartida, os seguidores dos perfis tem tido acesso mais direto ao cotidiano dessas instituições, podendo acompanhar em tempo real e através do meio virtual decisões, discussões, audiências, julgamentos e emitindo, inclusive, apreciações e juízos de valor

acerca da conduta dos Tribunais de Justiça.

Referências

ASKEHAVE, Inger; SWALES, John. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, Benedito Gomes. *et al* (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

ADAM, Jean-Michel. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In.: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B; CAVALCANTE, M. M. (org). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009.

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros Jornalísticos:* notícia e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 260-306.

BATHIA, Vijay. Análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes. *et al* (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (Org.). *Gêneros:* teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DEVITT, Amy. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (Org.). *Gênero Textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009**.** p. 21-44.

GÊNERO, CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E RESSIGNIFICAÇÃO DA IMAGEM DE SUJEITO

Evanir Piccolo Carvalho (UCPEL)
Hilário I.Bohn (UCPEL)

RESUMO: Este trabalho, situado no âmbito da Linguística Enunciativa, busca analisar uma produção discursiva de um sujeito do Proeja de um Instituto Federal do Interior do Rio Grande do Sul como um processo de construção de uma imagem diferenciada de sujeito, considerando a dinâmica dialógica que se estabelece na história de vida. A investigação pauta-se na linha de pesquisa qualitativa, no formato de investigação de história de vida, a partir de dados gerados em entrevista narrativa com sujeitos Proeja. O referencial teórico tem suporte nos estudos culturais e a perspectiva dialógica bakhtiniana. A interação verbal é constituída por representações anteriores e também por imagens dos sujeitos envolvidos nos processos dialógicos. As vozes que emergem nos discursos podem ratificar ou refutar imagens construídas que perpassam o discurso. Com base nos conceitos de dialogismo, esta investigação aponta para uma construção de sentido mediado pelo discurso que tem como efeito a projeção de uma autoimagem ressignificada do sujeito.

1 Introdução

Os seres humanos produzem sentidos por meio de enunciados que elaboram em suas interações nos espaços sociais. Esses enunciados dialogam, retomam, complementam, respondem a outros enunciados trazidos à superfície por meio das interações. Portanto, as produções linguísticas não constituem manifestações isoladas, mas estão em movimento dialógico contínuo com os interlocutores e suas subjetividades na produção dos enunciados. O dialogismo constitui esse processo em que os diversos discursos dialogam entre si, é o dizer que vai além das palavras proferidas, porque elas carregam outros sentidos.

Esse texto analisa a dialogicidade que se estabelece na história de vida de um sujeito do Proeja e a implicação desse processo na construção de uma imagem ressignificada da identidade desse sujeito, uma vez que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos inserem-se em grupos sociais que nem sempre têm a possibilidade de manifestar preferências e fazer escolhas sobre as próprias imagens e identidades. Eles situam-se entre aqueles que carregam imagens estigmatizadas e impostas por processos sociais excludentes (BAUMAN, 2001), são os *outsiders* na concepção de Elias e Scotson (2000).

Para melhor compreensão deste estudo, é necessário mencionar como está organizado: a seção de introdução apresenta uma breve contextualização da pesquisa; a segunda seção procura abordar brevemente o dialogismo e a construção dos sentidos; a terceira expõe a metodologia adotada e procedimentos de análise linguística do Círculo de Bakhtin; a quarta seção traz as análises e interpretações das imagens e sentidos construídos nas trajetórias de vida a partir dos enunciados; por fim, considerando a dinâmica dialógica que se estabelece na história de vida, relatam-se as considerações sobre a produção discursiva como um processo de construção de imagens diferenciadas do sujeito do Proeja.

2 Dialogismo e a construção de sentidos

A linguagem tem relação estreita com a situação histórica e social, isto é, faz a conexão com o tempo e o lugar de produção dos enunciados. Essa ligação com o contexto enunciativo traz os envolvimentos intersubjetivos da produção discursiva e a entoação dada ao discurso na produção por seus interlocutores. Essa relação entre a dimensão histórica e a intersubjetiva produz os sentidos dos enunciados.Além disso, a linguagem é de natureza dialógica, mobiliza o diálogo permanente com a sociedade. A questão do sentido dos enunciados, então, é resultante do dialogismo, uma vez que a particularidade da situação interfere na produção e constituição do enunciado e deixa marcas no processo enunciativo.

A linguagem é enunciação e interação (BAKHTIN, 2010), está ligada às condições de comunicação e às estruturas sociais nas quais a palavra faz emergir os valores sociais de determinado grupo. É também ela que mobiliza diálogos com a sociedade e a ideologia (BRAIT; MELO, 2010).

Concordando com esse posicionamento, Sobral (2009, p. 35) reitera que o dialogismo é um conceito amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual. No primeiro plano, o dialogismo diz respeito à relação do sujeito com o outro, constitui a interação entre os sujeitos como seres sociais. No segundo, o diálogo amplia-se com discursos produzidos no passado e outros projetados no futuro, quando o sujeito responde e também antecipa outros diálogos. Na terceira forma, o diálogo é representado pela presença constante do discurso do outro, nas formas de transmissão do discurso de outro, pela união de discursos nas interações entre os sujeitos em que "a natureza do fenômeno linguístico passa a ser enfrentada em sua dimensão histórica a partir de questões específicas de interação" (BRAIT,MELO 2010, p.95).

Essas interações dialógicas acontecem de diversas formas e a mais básica é a troca verbal na presença de interlocutores; o outro nível é mais amplo e apresenta os papéis sociais dos interlocutores envolvidos, mas é diferente da manifestação cotidiana. Também as interações dialógicas relacionam-se ao contexto social imediato que exige o conhecimento da esfera de atividade, lugar que se caracteriza por uma organização dialógica específica do ambiente cultural. Há ainda outro modo de manifestação da dialogia que se dá nas interações entre as culturas, sob as condições da situação pessoal, social e histórica dos interlocutores.

O contexto social, histórico e cultural em que se dão as interações determina os sentidos da palavra, adquirindo, assim, a noção de tema. Diferentemente do conceito de significação em que a palavra apresenta o significado codificado no sistema da língua. O tema, então, é expressão da situação histórica do enunciado, apresenta os elementos não verbais e as formas linguísticas, constituindo um sentido mais amplo. Para Bakhtin (2002), o tema coincide com a enunciação, pois ela se organiza no meio social que envolve os sujeitos, projeta no exterior a atividade verbal orientada por aspectos sociais amplos ou imediatos e pela interação com interlocutores concretos.

Nesse contexto, a enunciação é constituída pelo enunciado, unidade de comunicação contextualizada que se compõe por elementos que vão além da dimensão linguística (BRAIT; MELO, 2010), ela integra também o contexto enunciativo, a situação extraverbal como parte essencial da significação.

O enunciado tem o papel central na concepção da linguagem, porque é concebido dentro de um contexto histórico, cultural e social e tem estreita ligação com o signo ideológico da interação. Assim, o enunciado constitui o resultado do processo produtor de "marcas de subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso (BRAIT; MELO, 2010, p.64,65).

Enunciação e enunciado estão ligados ao discurso verbal na vida cotidiana e também na esfera artística. Relacionam-se com a situação extraverbal que o produz, isto é, a dimensão comunicativa, interativa e avaliativa. Assim, o processo enunciativo revela as condições de produção em que os interlocutores respondem, com base no contexto histórico-social, aos objetivos e intencionalidades. Assim, o projeto enunciativo de um locutor, com base nos elementos contextuais, determina a constituição do projeto arquitetônico, porque o modo específico como uma obra é organizada determina também a textualização do gênero. É um processo que integra a criação de um todo, corresponde ao projeto enunciativo adaptado pelo locutor à situação, aos interlocutores, ao tempo e ao espaço, no projeto enunciativo.

Com base nisso, pode-se afirmar que os usos linguísticos realizam-se por meio de enunciados concretos e únicos produzidos pelos sujeitos em interações sociais situadas. Esses enunciados contêm projeções das esferas sociais, aspectos valorativos, sentidos e finalidades discursivas que se traduzem no conteúdo, estilo e forma de composição. Para Sobral (2009, p. 121), essas esferas "são regiões de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos".

Bakhtin (2002) afirma que não há enunciados isolados, pois eles encontram-se permeados por vozes que os antecedem, os já-ditos, bem como por aqueles que ainda serão proferidos. Cada enunciado é apenas uma parte da sequência que retoma e projeta enunciados outros, em um fluxo sucessivo de vozes que "refere aos pontos de vista, opiniões e posições sociais que habitam ou mesmo atravessam o discurso" (BOHN; DAMASCENO; QUARTIERI, 2012, p.12).

Todo enunciado traz, então, sentidos múltiplos a partir das interações com outros sujeitos e das transformações trazidas pelos processos sociais (HALL, 2011). Essas interações dialógicas contribuem para a formação de imagens do sujeito sobre si mesmo e sobre os demais por meio da linguagem. Bakhtin (2003, p.381) afirma que "a palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia", e essa informação destaca a importância da relação dialógica entre o eu e o outro como instância constitutiva do sujeito e de sua linguagem.

Nos processos comunicativos, os gêneros discursivos reproduzem o funcionamento da língua nas práticas sociais reais. Os sujeitos, nesse contexto, interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação, em diversas instâncias, escolhem gêneros discursivos para enunciar em consonância com seus objetivos, situação, interlocutores e necessidades e intencionalidades presentes no ato enunciativo (BAKHTIN, 2010).

Os enunciados são construídos conforme essas peculiaridades circunstanciais. Cada esfera social de uso da língua privilegia alguns gêneros, determina formas de manifestação, os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais dos discursos construídos nos processos interacionais, nas relações dialógicas, conforme expressa Bakhtin (2002, p.114):

> A situação social e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo composicionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

Nesta investigação, analisamos a produção enunciativa de um sujeito em meio escolar o qual utiliza o gênero poético para relatar sua história de vida que se entrelaça à escolarização e, assim, desvela sentidos da escola em sua vida e da formação nos projetos de vida, estabelece relações dialógicas com contextos passados e projeta sentidos e, ao mesmo tempo, reconstrói imagens como sujeito do Proeja pelo discurso.

3 **Aspectos metodológicos**

A abordagem qualitativa de investigação constitui o foco do trabalho cujos dados vêm da realização de uma entrevista narrativa (BAUER; GASKELL, 2002) com alunos de uma turma da modalidade Proeja de um Instituto Federal do interior do estado do Rio Grande do Sul. A partir desse método, obtiveram-se os dados e subsídios para analisar o processo dialógico que se estabelece na história de vida de um sujeito do Proeja e a implicação dessa produção discursiva para o processo de construção da imagem ressignificada desse sujeito.

Por se tratar de um estudo que envolve os discursos do sujeito, suas representações e sentidos referentes ao Curso, à Escola, buscaram-se os dados, por meio de uma entrevista narrativa (BAUER, 2002) que originou textos narrativos a partir de um tópico-guia em que os alunos foram convidados a expor sua história de vida escolar e as relações com Proeja. Dentre essas produções, a História de Maria, assim nomeada neste estudo, chamou a atenção pela forma composicional adotada pelo sujeito para se representar perante o grupo. Essa produção, inicialmente, foi utilizada pelo sujeito para compor sua historia de vida em um evento de uma disciplina do curso e, posteriormente, entregue para compor os dados da pesquisa.

Como suporte teórico relacionado à linguagem, a investigação toma como base o conceito de dialogismo na concepção bakhtiniana de linguagem presente no discurso do sujeito do Proeja ao expor suas trajetórias e compõe-se pelo estudo da materialidade discursiva expressa nas entrevistas, sob a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin (2010, 2002), assim como de seus interlocutores contemporâneos que discutem conceitos na perspectiva dialógica como Bohn (2003), Brait (2005), Faraco (2009), Sobral (2009).

Assim, a partir do levantamento dos dados, realiza-se a descrição, análise e interpretação dos dados (BAKHTIN, 2010), por sentidos expressos sobre os processos de construção de uma imagem diferenciada do sujeito, ao narrar percursos em que a escola e a vida cotidiana entrecruzam-se constantemente.

O corpus da pesquisa é composto por um poema escrito por um sujeito relatando sua história de vida ligada especialmente à escolarização. O gênero escolhido constitui uma forma inusitada de o sujeito trazer seu discurso, suas representações e os sentidos

para compor sua imagem perante o grupo, como aluno do Proeja: trabalhador, com experiências escolares marcadas por dificuldades e descontinuidades.

A análise tem como base a postura dialógica do discurso e considera-se como passos importantes da pesquisa, o estudo das interações verbais relacionadas às condições de produção, os enunciados construídos na interação, bem como os sentidos expressos pela linguagem. Assim, a partir dos dados, realiza-se a descrição, análise e interpretação. A interpretação se dá a partir dos sentidos que perpassam a história de vida do sujeito os quais revelam um processo de reconstrução da imagem do sujeito no processo dialógico (BAKHTIN, 2002, 2010; SOBRAL, 2009). Inicialmente, procura-se analisar o corpus a partir de uma dimensão ampla para os aspectos mais específicos. Parte-se, portanto, das condições de produção discursiva na esfera escolar, posição do autor e de interlocutores no contexto enunciativo e, posteriormente, aborda-se a dimensão verbal, o tema, o estilo e a forma composicional adotada pelo sujeito e os sentidos que se constroem a partir dessas escolhas.

Esse texto pretende analisar, então, o processo dialógico que se estabelece na história de vida de um sujeito e a implicação dos sentidos projetados no processo de construção de uma imagem ressignificada desse sujeito.

4. Trajetórias de vida, imagens e sentidos

A noção de dialogismo constitui-se a partir da compreensão da existência de movimento de construção de sentidos entre interlocutores. Nessa concepção, a produção de discursos é vista em um amplo processo de interação em que os enunciados não são produzidos isoladamente, nem os sentidos são dados e permanecem estáveis. Os enunciados integram-se a outros, retomam e projetam outros sentidos, pois a cada enunciação são sentidos outros que surgem. Eles renovam-se, e o sujeito não só expressa ou responde àquilo que se evidencia no ato enunciativo, mas também se reporta dialogicamentea a outros contextos (BAKHTIN, 2010), visto que um contexto mais amplo abrange as interações e produz discursos e sentidos diversos.

Assim, o enunciado emitido por um sujeito estabelece diálogo com outros e insere-se no campo das intencionalidades e da ideologia. Por essa razão, são importantes os aspectos contextuais que tornam cada enunciado um "ato singular, irrepetível, concretamente situado" (FARACO, 2009, p. 24) que faz emergir a atitude responsiva de cada interlocutor.

É nesse âmbito que se insere o *corpus* desta investigação, a História de Maria, em que se investigam os sentidos que se instauram, a partir da posição atual do sujeito ao revisitar sua história de vida. Nela os enunciados expressam a entoação avaliativa (SOBRAL, 2009) sobre os percursos, os intresses e intencionalidades do sujeito que mostra como se percebe no percurso como ser social a patir da inserção na modalidade educacional Proeja.

O *corpus* desta investigação caracteriza-se por ter uma forma composicional diferenciada, constituindo um poema criado pelo sujeito de pesquisa para relatar sua história de vida cotidiana e escolar. Essa estruturação do discurso une o material, a forma e o conteúdo e, desse modo, organiza os sentidos e o acabamento do enunciado. A História de Maria, composta sem título e, assim nomeada para esse estudo, concebe-se como um objeto estético cuja forma composicional mostra a estruturação dada ao discurso como um gênero para apresentação escolar e textualização sob a forma de um poema.

Esse projeto enunciativo constitui a expressão individual do locutor em ato simbólico, traz pela arquitetônica a expressão pessoal do sujeito, sua singularidade ao narrar a própria história de vida (BAKHTIN, 2010). O discurso que a história de vida mobiliza traz como tema o modo como o sujeito-enunciador percebe-se na vida e, consequentemente, no Proeja.

Faz-se necessário contextualizar o momento de produção desse discurso. O poema História de Maria foi elaborado pelo sujeito para ser apresentado em uma atividade oral sobre histórias de vida, em uma disciplina do curso técnico e, posteriormente, o poema foi destinado a compor o conjunto de textos solicitados sobre "O que é ser aluno do Proeja".

Essa produção discursiva traz consigo as particularidades que envolvem a esfera escolar, e esse é o contexto enunciativo da produção discursiva do sujeito socialmente situado nessa história de vida (BAKHTIN, 2010). A esfera escolar fornece ao sujeito

elementos que norteiam a produção discursiva. Entre esses elementos está a produção de um texto representativo do sujeito como integrante do Proeja, representando-o perante os colegas e a professora no contexto escolar, portanto, envolve uma cultura, memórias e particularidades dos sujeitos, imagens a serem preservadas, outras omitidas e outras ainda rejeitadas.

Esses fatores, por certo, levaram o sujeito a pensar no tema e na forma, em procedimentos estéticos relativos às formas de composição como a ordem, a disposição e o acabamento do enunciado. Esses elementos relacionam-se às intencionalidades, ao contexto de produção e aos interlocutores envolvidos.

O sujeito-enunciador escolhe um poema, com marcas do gênero escolar, para representar sua história e, então, narra a história de vida paralelamente à escolar. Inicialmente, expõe o percurso no ensino fundamental sem determinar séries, um percurso realizado em várias escolas, nas modalidades regulares de ensino e na forma de educação de jovens, ressaltando as adversidades presentes nesses percursos.

A história de vida está assim estruturada: contém de quarenta e sete quartetos, com rimas entre o segundo e o quarto, sendo catorze ricas, trinta e uma pobres e, em duas estrofes, não há rima. Na maior parte do poema, há versos em redondilha maior e esquema de rima adotado é ABCB, forma de composição popular que se assemelha à literatura de cordel. Nessa construção, o sujeito expõe sua história, desde o início da escolarização até chegar ao Proeja.

Ao narrar sua história, o sujeito organiza a sequência narrativa com as marcas temporais inscritasem 2007, 2008 e 2009, anos que representam objetivos alcançados e, consequentemente, mudanças. Durante a narrativa, entrelaça fatos da vida cotidiana e escolar e as interferências das instabilidades da vida repercutindo diretamente no percurso escolar.

Na introdução, o sujeito estabelece a interação com os interlocutores: *"[...] E no final dessa leitura/ Sintam se a vontade para perguntar"* e contextualiza a fase escolar inicial: *"estudo rigoroso/mas com muita qualidade/ e não soube aproveitar/ tamanha oportunidade"*. A imagem positiva da escola, em relação dialógica, contrapõe-se à que o sujeito faz de si por perder a oportunidade de concluir o curso, uma responsabilidade individual atribuída pelo próprio sujeito com algo que ele deveria ter assumido.

O poema cujo tema é a história do sujeito narrador possibilita o diálogo entre o presente e o passado em processo interativo. O sujeito coloca-se em posição exotópica (BAKHTIN, 2002), de onde percebe as fragmentações em sua vida escolar, como advindas de algo sobre o qual o sujeito não teve domínio: *"Quando veio a adolescência/ minha vida transformou/ pois tudo o que eu sonhei/ o destino desmontou"*.

A palavra, nesse contexto, procede do sujeito e dirige-se aos interlocutores. Entre os interlocutores estão os colegas, a professora e, também, outros tantos que tomarão contato com o discurso traduzido. Nesse contexto, insere-se também o próprio enunciador que se altera constantemente e percebe-se de outra posição, correlacionando-a a outras do passado.

O locutor consolida ainda posições a partir das interações com o outro (BAKHTIN, 2010) e, assim, vai tecendo suas identidades no transcurso da narrativa sobre si mesmo. Nesse processo, o discurso também contém uma natureza ficcional, mas, segundo Hall (2000), isso não diminui a força discursiva, uma vez que as identidades surgem tanto dos imaginários como no campo simbólico.

Na primeira parte do poema, o sujeito descreve uma sequência de fatos que provocaram mudanças na vida e, inclusive o afastamento escolar: *"[...] Vieram reuniões dançantes/ junto tudo que não prestava"; "Casei lá em Cruz Alta"; "[...] trocamos de cidade/ muito transtorno ocorreu"*. Nesses trechos, percebe-se que o sujeito, em posição exotópica (BAKHTIN, 2002), revisita o passado e analisa-o como um período desfavorável. O contexto social traz instabilidades e, devido a isso, o sujeito modifica espaços onde fixa residência e produz, também, imagens e estabelece pertencimentos outros para si mesmo.

Na segunda parte, inicia-se um movimento discursivo que mostra o sujeito assumindo, com autonomia, sinaliza movimentos de transformação e geração de novas imagens: "*Filhos criados, decisão tomada/Vou voltar a estudar/Refleti criei meta/Por onde vou começar".* Por meio da linguagem, o sujeito se faz representar por itens lexicais que apontam para a ausência de barreiras para o projeto de retorno à escola. Logo após, em primeiro plano, usa a forma verbal "*vou"*, reveladora não só da determinação, mas também do protagonismo do sujeito nessa decisão, intensificada pela construção *"criei*

meta", uma variante regional, um ato linguístico que traz o tom identitário do sujeito (SILVA, 2011).

Na sequência, o sujeito apresenta outras situações da vida, e as imposições que o contexto social apresenta:

> *Longos anos se passaram/ outra revolução/ trocar Jaguari/ ir morar no chapadão [...].*
>
> *[...]para a nova empreitada/houve preparação/ foi aí que aprendemos/ dar valor à tradição.*
>
> *[...] pois era o que me faltava/ a nova oportunidade.*
>
> *[...] os coffeebreaks da vida / fizeram-me enxergar/ entre sorrisos amarelos/ não havia argumentos, era hora de estudar [...].*

No discurso do sujeito, a transformação é traduzida por "revolução". Conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, os sinônimos atribuídos a esse vocábulo referem-se a: 1. Rebelião armada; insurreição; **2.** Mudança política radical; **3.**Transformação súbita econômica ou de costumes. A escolha lexical intensifica o aspecto de mudança, representa algo latente, uma resposta ao contexto gerador de insatisfação, uma modificação súbita das estabilidades do contexto em que vive o sujeito.

Considerando-se a dimensão histórica e a natureza interdiscursiva, social e interativa da palavra, essa escolha vem intensificar um processo de mudança radical na vida do sujeito: *"a nova oportunidade"* e a *"[...] a hora de estudar*". A educação aqui se reveste de estímulo para as revoluções, traduzindo o imaginário da educação como redentora e de ascensão social como parte do que está instituído socialmente (CAMBI, 2001).

As interações verbais, segundo Bakhtin (2010), estão relacionadas às condições de produção e estendem-se às práticas sociais. Desse modo, ao dizer "*fizeram-me enxergar/ entre sorrisos amarelos",* o sujeito manifesta uma atitude responsiva diante do contexto social que indica a necessidade de mudanças, e impele o sujeito para a *"revolução"* que se inicia no seu cotidiano. Estudar é a resposta aos próprios anseios do sujeito e às exigências do contexto social:

[...]e não é que ele veio/ sem ao menos dar sinal/ presente tão esperado/ computador de natal.

[...]e logo fiz o pedido/ internet nesta casa/ meu desejo atendido.

[...] Computador, internet/ não foi fácil de lidar [...].

[...] inscrição para ENCCEJA/ material, estudar/ por dois meses de minha vida.

Como atitude responsiva ativa frente ao contexto social (SOBRAL, 2009), o sujeito expõe as formas utilizadas para se integrar ao mundo globalizado por meio do uso da tecnologia e da educação que aparecem como promotoras da cidadania. Além disso, os fragmentos expressam a interação do sujeito em seu meio social, a noção de que a vida está entrelaçada com a de outros sujeitos. A resposta do ambiente social é manifestada pelo suporte familiar para atingir os objetivos. Essas ações traduzem-se pela dimensão verbal como atitude responsiva (BAKHTIN, 2002) do contexto familiar às novas posições ocupadas pelo sujeito.

Na sequência, o poema vai apresentando outras realizações do sujeito, entre elas a aprovação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), a carteira de motorista, a motocicleta nova e a "outra surpresa da vida/ vem IFFET pro Chapadão", ou seja, a instalaçãona comunidade de um campus de um Instituto Federal de Educação. Essa é uma referência às políticas públicas de educação cujos efeitos se estendem ao interior do país e apresentam outras possibilidades identitárias aos sujeitos.

Esses fatos, ao serem enunciados, exprimem a atitude valorativa do sujeito em relação aos objetos do discurso (BAKHTIN, 2002). Há aqui uma atitude positiva que se opõe à vida anterior, quando o sujeito se percebe "reclusa", afastada do contexto social: *"[...] Reclusa em minha casa/Na maior tranquilidade/fui chamada em reunião/Nessa tal comunidade"*. A imagem do sujeito representada, nesse fragmento, faz parte de um quadro de referência em que predomina a imagem e o sentido estáveis, quase imutáveis adaptados ao código cultural do contexto (HALL, 2009).

Por outro lado, a imagem que se anuncia logo em seguida é de um sujeito que está em sintonia e responde ativamente às mudanças do contexto social e, como ator, busca construir a própria história em processos de mudança (FREIRE, 2001). O sujeito constitui-se na interação com os demais no contexto social e também auxilia na composição desse contexto (BOHN, 2003), uma vez que sua ação é responsiva.

Na terceira parte do discurso, o sujeito passa a escrever sobre o Proeja e projeta-se como integrante da modalidade:*"O proeja em minha vida/ Ensinou-me a entender/Tudo tem seu tempo certo/E que vai acontecer"*.Assim, define o espaço do Proeja, como um tempo "certo" que, na perspectiva dialógica, remete a outros tempos não tão certos cujos sentidos apontam para o início da escolarização e às rupturas da escolarização.

Por outro lado, no presente, o sujeito afirma:*"vai acontecer"*. Esse enunciado acena para um resultado positivo, um futuro próximo é percebido com otimismo, em oposição ao passado descrito como algo que "o destino desmontou" cujo domínio não dependia do sujeito, mas de algo além de seu alcance. Assim, nessa estrofe, o sujeito-autor revisita a própria história e apresenta a possibilidade de conduzi-la de outra forma.

Essa história, traduzida em linguagem, cria e recria o mundo histórico, é móvel, é memória do passado e, também, projeta a memória de futuro, em *"vai acontecer"*.Os novos acontecimentos, são novas produções ideológicas que atualizam a história a qual não está dada; recompõe-se, concretiza-se a cada temporalidade (BAKHTIN, 2010).

Inicialmente, o sujeito se define como *"[...] um aprendiz*" e percebe-se, mesmo dessa posição, projetando o futuro a partir dos conhecimentos construídos no curso: "*[...]posso ajudar muitas pessoas/com a escolha que eu fiz*".

O sujeito descreve, também, a atuação dos professores e os conteúdos. Ao mesmo tempo, menciona os conhecimentos que constrói a partir das interações e descreve suas respostas a esse contexto (BAKHTIN, 2002), na identidade assumida como sujeito-estudante: "*Toda aula de Direito / deixa-me convicta e feliz/ posso ajudar muitas pessoas/ com a escolha que eu fiz"; "[...] ensina-nos além da lição"; Toda aula nos ensina/ o valor da educação"; "[...] e ser muito coerente/ foi isso que aprendi".*

O sujeito se divide em muitos papéis nas relações sociais que estabelece. A partir da posição de aluno faz sua apreciação valorativa do curso, disciplinas e professores (SOBRAL, 2009), revelando as influências das interações dialógicas sobre o sujeito. Esses trechos sugerem também um olhar sensível ligado ao mundo da vida, são impressões do sujeito sobre suas vivências no contexto escolar, e a imagem desse sujeito em sintonia com o contexto, percebendo-o como produtor de uma imagem construída por meio do jogo da identidade e diferença (WOODWARD, 2011) entre o sujeito do passado e o do presente e suas realizações.

A imagem de um sujeito firme em seus propósitos é reiterada em: *Essa estrada vai ser longa/ muitas vezes será dura/ mas nada me impedirá/ de alcançar a formatura".* Nesse trecho, o sujeito torna presente a dificuldade que marca sua trajetória, característica constitutiva dos percursos de sujeitos da EJA (BRASIL 2007). A ressalva, no final da estrofe, reitera o propósito *"alcançar a formatura"*, profunda convicção de atingir os objetivos.

Para tanto, ao dialogar consigo mesmo, faz revelações em: "*Das viradas em minha vida/cheguei a uma definição/por mais tortuoso que for o destino/ a mudança... está em nossas mãos".* Ao ressignificar suas trajetórias, o sujeito produz uma imagem mais instável, busca transformar-se como alguém que materializa seus projetos (HALL, 2000) por esforço próprio. Isso implicitamente dialoga com a ausência de interferência divina na consecução dos objetivos, mas uma iniciativa do próprio sujeito em transformar-se.

Desse modo, traz para si, novamente, a responsabilidade de mudanças, tal como no início do poema. A imagem do sujeito aqui é de alguém que age responsivamente, estabelece relações dialógicas com outros sujeitos (BAKHTIN, 2002) e coloca-se na posição de alguém que ensina a lição: "*a mudança está em nossas mãos".* Uma experiência construída nas *"viradas"*, ou seja, nos imprevistos surgidos, nas instabilidades e na velocidade que torna tudo efêmero e produz identidades cambiantes (BAUMAN, 2005) impostas pelas circunstâncias, mas que, diante da mudança, o sujeito posiciona-se e age responsivamente.

Nessa posição, o sujeito depende do reconhecimento do outro para ser visto como diferente daquele apontado no início da escolarização. Agora se representa com uma imagem renovada, determinada e firme em seus propósitos, traço de diferença em relação

à identidade de outro tempo (WOODWARD, 2011). O sujeito, então, vê a si próprio pelo olhar que vem de fora (BAKHTIN, 2010), produzindo pelo distanciamento, movimento dialógico em direção ao passado e pelo retorno percebido pelo olhar do outro.

O trecho: "*Responda-me meus colegas/essa minha citação/Deus escreve certo por linhas tortas/qual seria a razão?",* traz um questionamento ao final do poema que, embora seja apenas uma pergunta retórica, não deixa de expressar a relação dialógica estabelecida com o grupo, uma vez que o poema foi escrito para ser apresentado perante o grupo de colegas e professores. Esse questionamento não só se dirige aos sujeitos presentes no ato enunciativo, mas também a outros interlocutores possíveis. Assim, o questionamento tem como efeito a sucessão de diálogos e de reflexões sobre as trajetórias de alunos do Proeja. Esse diálogo remete à grande temporalidade bakhtiniana em que o diálogo se amplia e não há limites para esse processo (BAKHTIN, 2010).

Por outro lado, o trecho "*Deus escreve certo por linhas tortas",* sugere a superação de problemas mencionados inicialmente, aceitação resignada (talvez) de percursos escolares conturbados. Esse provérbio transforma-se na voz do sujeito, projetada no provérbio popular, em um discurso do outro, um imaginário coletivo que, naquele contexto, traduz o sentido ideológico da aceitação de algo traçado em instância divina, portanto, superior às vontades do sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito parece acreditar ser, no âmbito do destino e da vontade divina, que é determinada, ao menos parcialmente, a vida do sujeito e a condição provisória de suas identidades (BAUMAN, 2005).

5. Conclusão

Os sentidos do discurso em História de Maria vêm reiterar imagens construídas por vozes sociais que vinculam o sujeito em estudo ao perfil do Proeja, como descrito no Documento Base (BRASIL, 2007): trabalhadores com experiências escolares descontínuas e, também, com diversificadas experiências de vida e de profissionalização. Por outro lado, há um esforço do sujeito para a quebra de imagens estereotipadas e estigmatizadas e para a geração de outras imagens que se formam em movimentos

sucessivos de busca de autonomia (FREIRE, 2001) e de mudanças nas interações que perpassam seu discurso.

A composição em forma de poema é usada pelo sujeito para atenuar a história difícil, ao narrar e falar de si mesmo e de suas mazelas. Assim, o poema produz um afastamento, e a história é amenizada ou transformada pela suavidade da poesia. Dessa forma, o poema narra o processo de ressignificação de imagens que culmina na construção de novas identidades a partir do ingresso no Proeja.

Ao iniciar a narrativa, o sujeito apresenta uma imagem estável, ligada ao lar e às atividades cotidianas de uma dona de casa, entretanto evidencia sinais de inquietudes ao se inserir no ENCCEJA para concluir o ensino fundamental. Esse cenário começa a se alterar com mais intensidade a partir das mudanças ocorridas no contexto social que desafia o sujeito.

Assim, vão se apresentando outras possibilidades, exigindo respostas do sujeito. Inicia-se, então, a transformação gradativa, produzem-se novas identidades que o sujeito vai assumindo até culminar na imagem desejada, a de concluinte do curso, traduzida, no âmbito discursivo, no desejo de realizar a formatura.

Nesse processo, o sujeito, descreve, com mais intensidade e extensão, as suas experiências de vida do que escolares, tendo em vista que os fatos cotidianos é que constroem as marcas identitárias fortes e produzem trajetos escolares inesperados que caracterizam o sujeito como estudante do Proeja. Nesse percurso, o sujeito mostra-se corajoso, determinado ao assumir identidades que vêm com desafios sucessivos como sair da reclusão do lar, concluir o fundamental, montar um negócio próprio ligado ao turismo, aprender a dirigir motocicleta, tirar a carteira de motorista, aprender a usar o computador, navegar na internet, ingressar no Proeja, chegar à formatura no curso técnico e projetar *"[...] um superior em Gestão Pública".* Esse processo de produção de novas imagens e identidades não é tranquilo; vem acompanhado de instabilidades e conflitos (BAUMAN, 2005), pois existe ainda a presença da imagem rejeitada, ameaçadora que vai se transformando à luz dos acontecimentos, das interações, das relações dialógicas e dos progressos no Curso.

Essa imagem resignificada e os pertencimentos construídos não são definitivos, estão em constante negociação e renegociação (BAUMAN, 2005). À medida que o sujeito

se desloca socialmente, ocupa posições e toma decisões, sofre os efeitos das *"revoluções"* que trazem implicações na vida cotidiana. Isso vai impondo ao sujeito a assunção de outras posições identitárias que, segundo Bauman (2005), como em um quebra-cabeças, estarão sempre incompletas, instáveis e em processo de construção.

Assim, no final do poema, resulta uma imagem ressignificada de sujeito que se sente capaz, competente e parece aceitar o percurso tortuoso como inevitável, mas sobre o qual ainda questiona: *"qual seria a razão?"*. Esse é um percurso considerado difícil para o sujeito que faz parte de um grupo oprimido por identidades impostas e estereotipadas as quais o sujeito não tem permissão para abandonar (BAUMAN, 2005).

A valorização social e o objetivo de concluir a escolarização formal fazem o sujeito movimentar-se no sentido de ocupar novas posições identitárias. Assim, ele retoma projetos de vida e escolares e apresenta uma profunda convicção de atingir seu objetivo maior, o sucesso escolar, representado pela formatura. Esta constitui a identidade ressignificada, perseguida em toda a narrativa, portanto, a trajetória descrita é dialógica, não caminha só, estabelece vínculos com imagens antigas e com as de outros sujeitos. Conclui-se que na dinâmica dialógica, o sujeito compõe, por meio do poema, uma identidade ressignificada como sujeito do Proeja e sujeito inserido em seu grupo social.

Referências

BAUER, M. W. H.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução, Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

____. *Modernidade líquida*. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

BOHN, Hilário. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: BOHN, Hilário; SOUZA, Osmar de. *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.

BOHN, Hilário; DAMASCENO, Vanessa; MARZARI, Gabriela. *Repensando a sala de aula a partir do letramento di*gital. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Gabriela%20Quatrin%20Marzari%20(UNIFRA),%20Hil%C3%A1rio%20In%C3%A1cio%20Bohn%20(UCPEL)%20e%20Vanessa%20Doumid%20Damasceno%20(UNIPAMPA).pdf. Acesso em: 20ago2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução, Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

____. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRAIT, Beth.; MELO, Roseneide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth.(Org.). *Bakhtin*: Conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.p. 61-78.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2005. P. 87- 98.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Base*. MEC, SETEC: Brasília, 2007.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ELIAS, Norbert; e SCOTSON, John. L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução, Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade/ In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P.103-133.

____t. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

____, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Tradução, Adelaine La Guardia Resende. 1. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença*. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero*. Campinas, SP: mercado de letras, 2009.

WOODWARD, Katheryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

GÊNEROS TEXTUAIS: ESTRUTURA, INTERAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

Elisson Ferreira Morato (POSLIN/UFMG)

1. Introdução:

Como dar conta de um estudo sobre gêneros textuais se a conceituação deste objeto se desdobra em vertentes tão díspares? Sobretudo, como dar conta de uma pesquisa sobre tal objeto quando os gêneros se multiplicam, se renovam, e incorporam a outros na ininterrupta atividade social que os leva a eclosão e, em algumas vezes, à supressão? E ainda, como dar conta de um estudo sobre gêneros que leve em conta a diversidade de códigos (verbal, icônico, sonoro, gestual etc) utilizados em sua expressão, caso dos gêneros não-verbais?

Entre teorias dos gêneros textuais, teorias que se preocupam inclusive com os gêneros textuais e aquelas que apenas nos permitem pensar, perifericamente, a questão dos gêneros, temos um amplo repertório, cuja abordagem por si só seria suficientemente ampla para uma pesquisa a parte. Naturalmente, desde que essa pesquisa tivesse como objetivo apenas um inventário teórico e/ou conceitual sobre gêneros.

Por sua vez, a escolha teórica para se debruçar sobre essa problemática pode levar a certas angústias metodológicas pelo fato de tais teorias não conseguirem responder à totalidade do problema. As teorias nos trazem respostas circunstanciais, mas nem as teorias nem as respostas são conclusões ou fórmulas prontas, não são completas e não nos permitem abarcar todas as particularidades concernentes aos gêneros. Talvez por essa característica, as abordagens teóricas sobre esse objeto se constituem sobre um olhar múltiplo, um olhar formatado pelo viés de contribuições diferentes.

Essa rápida digressão nos mostra que o gênero é mais que uma estrutura rotineira. E também é mais que um meio linguístico-textual através do qual os sujeitos sociais interagem entre si, e também não se limita a textualização de um propósito argumentativo. O gênero se constrói através de uma estrutura, já que é através desta que os sujeitos textuais mobilizam a interação.

Nessa perspectiva, é possível conciliar olhares teóricos diferentes sobre a problemática abordada neste trabalho de modo a construir um outro olhar, a construir uma outra reflexão que, assim como as demais, não pretende oferecer uma fórmula mas um acréscimo no conjunto de

trabalho que tomam os gêneros textuais como foco principal. Para tanto, recorremos à semiótica textual de Greimas, à teoria Semiolinguística de Charaudeau e ao trabalho de Ruth Amossy sobre a argumentação no discurso. Amálgama sobre a qual discorreremos a seguir.

2. Formatando um olhar teórico:

Para buscar compreender a problemática dos gêneros textuais, formulamos uma abordagem híbrida que nos permita abarcar três aspectos que consideramos essenciais: a estrutura, a interação dos sujeitos que mobilizam essa estrutura, e os propósitos argumentativos que levam os sujeitos sociais a mobilizar essa estrutura. Assim, observemos como as teorias que apresentamos anteriormente vêm a constituir esse olhar.

A semiótica *greimasiana* é uma teoria da construção do sentido que toma o texto como unidade de análise, daí também ser conhecida como semiótica textual. Nessa perspectiva teórica, o texto é entendido como uma estrutura dotada de outras estruturas internas que constituem sua significação (seu conteúdo) e de uma forma de exprimir essa significação (sua expressão). O texto apresenta uma configuração que permite reconhecer nele os elementos presentes no contexto cultural no qual ele foi produzido, elementos que são reconhecidos através de conceitos e temas que orientam a significação.

Esse conteúdo, por sua vez, se complementa com uma estrutura voltada para sua expressão. Nessa perspectiva, a semiótica entende texto em sentido amplo, de modo a termos textos verbais, não-verbais (fotografia, pintura, desenho) e sincréticos (cinema, teatro, clip musical), que são aqueles que utilizam mais de um código de expressão. Texto, assim tomado, consiste na junção de um plano de conteúdo, o aquilo que o texto diz, com um plano de expressão, ou o como o texto diz aquilo que diz, ou, em termos semióticos, na "representação de um discurso" (Greimas; Courtés, 2008, p. 504).

Por sua vez, não encontramos na semiótica uma preocupação como os sujeitos sociais que constroem essa estrutura, que selecionam determinado conteúdo e determinada expressão. Estrutura que não existe nem é construída por si só. Por essa razão recorremos à teoria Semiolinguística, a qual enfatiza a interação dos sujeitos sociais, sem enfatizar, por sua vez, a estrutura, seja no conteúdo seja na expressão do texto que esses seres sociais vêm a gerar.

Embora Charaudeau (1992) nos legue os modos

de organização do discurso, o narrativo, o descrito e o argumentativo, estes nos parecem antes uma forma de apresentar a expressão textual do que necessariamente seu conteúdo.

Uma teoria do texto e uma teoria do discurso. Conciliar essas duas é produtivo na medida em que é através do texto, enquanto uma estrutura, que podemos depreender o discurso. O discurso, assim, perpassa o texto, mas é através desse último, configurado através de um gênero, que encontramos os traços da situação sociocomunicacional que o gerou. É nessa estrutura que encontramos os traços para reconhecer os sujeitos sociais. E é também essa estrutura que nos oferece as pistas para identificar os propósitos argumentativos que movem os sujeitos.

Por sua vez, não podemos nos esquecer, conforme supracitado, do aspecto argumentativo do gênero. Para tanto, tomamos os conceitos de "visada persuasiva" e "dimensão argumentativa" de Amossy (2000, p. 24-5), conceitos que dialogam com o de "visada discursiva" de Charaudeau (2004, p.23), visada que é denotada no texto como uma intenção de influenciar o interlocutor. Nesse âmbito, as visadas discursivas nos mostram de maneira sistemática e operacional o modo de funcionamento tanto da dimensão argumentativa quanto da visada persuasiva proposta por Amossy.

Conforme essa conciliação teórica, podemos estabelecer três premissas sobre os gêneros textuais, as quais norteiam esse trabalho:

.o gênero prescinde de uma estrutura;

.o gênero é construído intersubjetivamente em uma situação social;

.o gênero guarda uma intenção, em graus variáveis, de influenciar o interlocutor.

Não poderíamos também nos furtar de distinguir no trabalho as noções de texto e discurso, já que conciliamos teorias construídas em torno dessas duas acepções. Chamamos de texto, a materialidade linguística estruturada de modo que nos permita depreender sentidos presentes nela materialidade. E discurso o conjunto de valores, marcas institucionais e parâmetros que permitem fazer com que a materialidade textual tenha esta ou aquela significação

Assim, é no texto que percebemos um discurso religioso, jurídico, publicitário etc, porque apresenta a materialidade dos valores, os traços institucionais, a marca da identidade dos sujeitos sociais e a intencionalidade do discurso. A semiótica de Greimas, por sua vez, nos permite esclarecer melhor essa distinção ao enunciar que o texto corresponde ao plano de conteúdo e plano

de expressão, enquanto o discurso se encontra no plano de conteúdo do texto, configurando a significação.

Devemos também apresentar uma definição de gênero, que constitui o foco deste trabalho. Chamaremos de gênero uma estrutura textual, com determinada significação expressa de um determinado modo, construída situacional e intersubjetivamente com o propósito de influenciar o interlocutor[1]. Assim, a metodologia deste trabalho busca não apenas somar recortes teóricos, mas sintetizá-los de modo que sirvam a um quadro de questionamentos específico: o que são gêneros? Como eles se organizam estruturalmente? Por que eles ocorrem? Qual sua finalidade?

3. As três dimensões de um gênero textual:

Considerando as três premissas que apresentamos anteriormente sobre os gêneros textuais, estes podem ser considerados segundo três dimensões que lhe são constitutivas: a dimensão estrutural, a dimensão sociointeracional e a dimensão argumentacional[2], sobre as quais trataremos a seguir.

3. 1. A dimensão estrutural:

Encontramos na semiótica francesa os conceitos pelos quais podemos estabelecer uma dimensão estrutural para os gêneros textuais. Essa dimensão é formada pelo plano de conteúdo e pelo plano de expressão do texto. No plano de conteúdo encontramos a configuração do discurso segundo uma narrativa. Essa narrativa prevê uma mudança de estado de coisas operada pela passagem de um termo A para um termo B. Esses termos, por sua vez, são formados por conceitos em relação de oposição e implicação mútua revestidos de valores presentes na sociedade, como vida vs morte, identidade vs alteridade, humanidade vs divindade.

[1] Considerando o sentido amplo de texto, esse interlocutor pode ser um leitor (texto verbal), ouvinte (texto radiofônico), um espectador (texto televisionado) etc.

[2] Optamos pelo termo "argumentacional" em vez de "argumentativa" para não confundir com a noção de "dimensão argumentativa" de Amossy (2000). Na perspectiva deste trabalho, a dimensão argumentativa da autora citada estaria dentro da dimensão argumentacional do gênero.

Essa passagem que configura a transformação narrativa nem sempre se concretiza, em alguns casos o ator textual permanece em um estado A, em outros ele mantém uma relação entre um estado A e um estado B, caso do discurso homoafetivo, no qual os atores textuais reúnem masculinidade e feminilidade. Há também aqueles casos em que a mudança de estado é o que se espera que o receptor do texto realize, caso da publicidade, por exemplo.

Esses conceitos que orientam a transformação narrativa, a qual preside a significação do texto, ocorrem tanto em um nível profundo quanto em um nível mais superficial. No nível profundo eles constituem a base da significação, ao trazerem os elementos básicos sobre os quais a narrativa será construída. Em nível mais superficial, esses conceitos são representados por temas, os quais são termos que recaem sobre os conceitos mais profundos do texto de modo a explicar, classificar as coisas do mundo. Por exemplo, sobre os conceitos do nível profundo vida vs morte podem ser investidos os temas segurança pública vs violência, vitória vs derrota, ou saciedade (o estar saciado) vs fome.

Tomemos, por exemplo, uma notícia de jornal que trate sobre o frequente assassinato de policiais militares no estado de São Paulo. Esse texto se configura em uma narrativa porque depreendemos a passagem de um termo A, que é VIDA[3], para um termo B, que é MORTE, ou seja, o texto nos mostra que esses policiais passam de um estado VIDA para um estado MORTE. Esses estados por sua vez, não são apenas abstrações, já que estão associados a certos valores partilhados socialmente. Eles, os conceitos que apontamos, nos provocam determinadas reações como julgamentos (tais mortes são criminosas) e sentimentos (medo, revolta, preocupação).

Por sua vez, em um nível mais superficial do texto, esses termos são convertidos em temas. Os termos vida e morte suscitam outros mais superficiais e mais específicos relacionados a uma problemática social: como criminalidade, violência, segurança pública, ordem social etc. Desse modo, a passagem de um estado VIDA para um estado MORTE evoca a passagem do tema *segurança* para o tema da *violência*. Quanto ao plano de expressão, basta lembrar que esse conteúdo, poderia ser apresentado através de uma notícia de jornal, de um filme cinematográfico, de um artigo científico, ou mesmo através de uma performance teatral.

Podemos observar, por sua vez, que a estrutura textual pode ser dividida segundo seu aspecto interno e externo. Desse modo, distinguimos entre endoestrutura e exoestrutura. A endoestrutura trata da configuração interna do texto, dos conceitos e temas que ele nos traz e na

[3] Optamos por apresentar em CAIXA ALTA, os termos do nível profundo, para evitar confundir com os termos temáticos, apresentados em *itálico*.

configuração destes em uma passagem narrativa dada por uma mudança de estado. Já a exoestrutura inclui tanto o plano de expressão do texto quanto a disposição deste em elementos paratextuais, como título, subtítulo, ilustração, legendas etc. Temos assim, tanto uma estrutura que nos salta aos olhos (no caso dos textos verbais, visuais, ou verbo-visuais) e aquela que só podemos depreender completamente no processamento do texto.

É também na dimensão estrutural que encontramos as marcas que nos permitem a reconhecer a enunciação do conteúdo texto, embora ela enunciação ocorra no exercício social da linguagem. Essa enunciação realizada pelos sujeitos sociais é notada através de elementos que se manifestam na estrutura, tais como assinaturas, logomarcas, marcas linguísticas (eu digo que, eu declaro que) etc.

Nessa mesma dimensão, na endoestrutura, encontramos os atores textuais, que são representações semânticas que fazemos dos seres do mundo, seres que, no conteúdo do texto realizam ou sofrem a ação narrativa. Em uma publicidade, por exemplo, o ator textual é aquela representação de um dado consumidor que aparece consumindo ou depois de ter consumido tal produto. Já em um bilhete como "Lave a louça" um ator pressuposto solicita a outro que passe do estado de CONSERVAÇÃO para o estado de MUDANÇA.

Os atores, nessa perspectiva, não podem ser confundidos com os sujeitos sociais, produtores do texto, nem com os enunciadores presentes no discurso (o sujeito enunciador de Charaudeau (2008), embora esses atores possam ser os enunciadores de sua transformação narrativa. Caso dos relatos em primeira pessoa.

3. 2. A dimensão sociointeracional[4]:

Na dimensão sociointeracional importa relevar o contrato situacional de comunicação no qual atuam os sujeitos, bem como a noção de sujeito propriamente dita. Amparo que buscamos na teoria Semiolinguística. De acordo com Charaudeau (2004, p. 132), o contrato é entendido como "um conjunto de condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação (qualquer que seja sua forma, oral ou escrita, monolocutiva ou interlocutiva).".

[4] Optamos pelo termo "sociointeracional" ao invés de "pragmática" para distinguir da teoria dos atos de fala de Austin e Searle. Embora, para os autores, a linguagem seja indissociável da ação social, a abordagem pragmática enfatiza a ação possibilitada pela força ilocucionária presente nos atos de fala e os efeitos perlocucionais que ela visa, dando ênfase reduzida aos sujeitos sociais em suas práticas rotineiras.

No contrato encontramos restrições que regulam o ato de comunicação e que dão origem aos diversos gêneros[5]. Essas restrições são quatro:

.a identidade: quem são os parceiros do ato de linguagem?;

.a finalidade: qual o objetivo desse ato de linguagem?;

.o propósito: sobre o que se fala? Qual é o conteúdo dessa interlocução?;

.as circunstâncias: essa interlocução se dá por meio impresso, virtual, radiofônico, televisual?

Ainda segundo Charaudeau (2004, p. 132), essa teoria do contrato "remete a uma teoria do gênero, pois pode-se dizer que o conjunto de coerções trazido pelo contrato é o que define um gênero de discurso". Pressuposto que podemos aplicar também ao gênero textual. Nesse conjunto de restrições, a estrutura estaria presentificada tanto nas circunstâncias materiais (exoestrutura) quanto no propósito (endoestrutura).

Nesse aparato contratual importa também verificar a noção de sujeito. Quando mencionamos o papel do(s) sujeito(s) social(ais) na conformação do gênero de texto, não nos referimos a seres de carne e osso, mas a seres abstratos, os quais são representações que fazemos dos indivíduos ou de uma coletividade em uma dada relação social ou interindividual mediada pela linguagem. Assim, segundo Charaudeau (2008, p. 22), "o sujeito não é, pois, nem um indivíduo preciso, nem um ser coletivo particular: trata-se de uma abstração, sede da produção/interpretação da significação, especificada de acordo com os lugares que ele ocupa no ato de linguagem".

Nessa perspectiva, o sujeito pode ser pensado segundo um plano de atividade socioprofissional (empresário/consumidor, professor/aluno, político/eleitor); um plano socioafetivo (pai/filho, homossexual/homófobo, marido/mulher); um plano étnico (índios/brancos, pardos/negros, negros/brancos), um plano religioso (cristão/ateus, espíritas/evangélicos, umbandistas/católicos) e também um plano coletivo (comunidade

[5] Esses elementos podem ser entendidos como o contexto no qual o gênero é construído.

religiosa/comunidade científica, comunidade católica/comunidade evangélica, sociedade civil/Congresso Nacional).

Por exemplo, durante a votação no Congresso Nacional, da lei que autoriza pesquisas com células-tronco, pudemos observar sujeitos coletivizados (alguns institucionais) envolvidos no debate: a sociedade civil, a Igreja católica e o Congresso Nacional. No caso de um bilhete, uma carta ou um email, podemos encontrar sujeitos segundo uma relação socioafetiva: pai e filho, marido e mulher. Já nas discussões sobre a construção de uma barragem na região amazônica (Belo Monte) podemos encontrar discussão envolvendo sujeitos dentro de um plano étnico (índios) e coletivo (sociedade civil). Observa-se, pois, que essa lista não é uma classificação, mas uma forma mais abrangente de se entender como a posição de sujeito transcende a individualidade.

Por sua vez, em se tratando de uma atividade de textualização, optamos por cunhar o termo "sujeito textualizador" ao invés de sujeito social e/ou sujeito comunicante. Sujeito textualizador é tomado, então como o sujeito social que na sua atividade comunicacional produz o texto. Esse sujeito é tanto enunciador de um discurso quanto o responsável por sua textualização.

3.3. A dimensão argumentacional:

Se o texto possui uma estrutura (interna e externa) acionada por sujeitos, a que chamamos de textualizadores, munidos de uma intencionalidade, significa que a argumentação é parte constituinte de um gênero textual, o que caracteriza, neste trabalho, o que chamamos de dimensão argumentacional. Na nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 16) "toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de contato intelectual." Esse contato intelectual pode ser dado pelo texto, oral ou escrito. Por sua vez, Charaudeau (1995, p. 100) nos traz a noção de "influência" como um princípio presente em todo ato de linguagem, já que este traz em si a intenção de influenciar, de provocar uma modificação no comportamento ou no pensamento do interlocutor.

Por sua vez, Amossy (2000, p, 24-5) distingue "visada persuasiva" e "dimensão argumentativa". Esta última consiste na "simples transmissão de um ponto de vista sobre as coisas, que não pretende expressamente modificar a posição do alocutário[6]" (Amossy, 2000, p. 25). Já a primeira é entendida como "a empresa de persuasão sustentada por uma intenção

[6] Tradução nossa de: "simple transmission d`un point de vue sur les choses , qui n`entend expressément modifier les positions de l`allocutaire."

consciente e oferecendo estratégias programadas a este efeito[7]" (Amossy, 2000, p. 25). A dimensão argumentativa ocorre, por exemplo, no texto literário, no texto didático, na notícia jornalística. Já a visada persuasiva ocorre no panfleto político, no anúncio publicitário, no texto religioso.

O trabalho de Charaudeau (2004) nos traz a noção de visadas, que compõem uma intencionalidade psicossociodiscursiva que determina a expectativa (*enjeau*) do ato de linguagem do sujeito, e, por conseguinte, da própria troca linguageira. As visadas levam em conta tanto o sujeito produtor do texto quanto o sujeito receptor e são distribuídas em seis tipos principais que apresentamos a seguir:

.visada de prescrição: EU em posição de mandar-fazer, TU em posição de dever-fazer;

.visada de solicitação: EU em posição de querer-saber, TU em posição de dever-responder;

.visada de incitação: Eu em posição de fazer-crer, TU em posição de dever-crer;

.visada de informação: EU em posição de fazer-saber, TU em posição de dever-saber;

.visada de instrução: Eu em posição de fazer-saber-fazer, Tu em posição de dever-saber-fazer;

.visada de demonstração: EU em posição de dever-mostrar-saber, TU em posição de dever-julgar e dever-avaliar.

A esse conjunto podemos acrescentar uma visada de pathemização[8] que seria aquela encontrada, por exemplo, nos textos literários, no texto musical, que visa levar o interlocutor a sentir determinadas emoções ou a refletir sobre determinados assuntos. Assim se estabeleceria nessa visada um EU em posição de fazer-sentir/pensar e um TU em posição de poder-sentir/poder-pensar.

[7] Tradução nossa de: "l`entreprise de persuasion soutenue par une intention consciente et offrant des stratégies programmés à cet effet."

[8] Na retórica aristotélica o *pathos* designa o auditório para o qual se argumenta e também as emoções que se busca suscitar nele. Na Análise do Discurso a *pathemização* é o efeito de provocar determinadas emoções e determinados posicionamento através do discurso.

Conforme se pode pressupor, as visadas ocorrem não isoladamente, mas através da relação de predominância entre uma delas, ou do imbricamento entre duas ou mais visadas. E são observáveis tanto em textos constituídos por uma visada persuasiva quanto por uma dimensão argumentativa. Essa modificação provocada no interlocutor não consiste apenas em provocar uma ação (comprar um produto ou votar em um candidato, por exemplo), mas em levá-lo a aderir a uma tese, provocar certas emoções ou emitir certos julgamentos a propósito de algo.

Uma vez concluída a abordagem dessas três dimensões do gênero, passemos agora a análise de textos.

4. Análise de textos:

4. 1. Análise de um texto propagandístico[9]:

Figura 1: campanha anti-homofobia.

Fonte: diganaoahomofobia.2011.blogspot.com

[9] Distinguimos texto propagandístico do publicitário por considerar que este visa a vender um produto de consumo e aquele a divulgar um sistema de pensamentos ou uma ideologia (propaganda racista, propaganda consumista, propaganda política).

Na dimensão estrutural deste primeiro texto que analisamos, temos na endoestrutura uma tensão entre os termos masculinidade e feminilidade, mas sem que haja uma passagem de um termo a outro, mas antes uma integração entre eles, o que caracteriza a relação homoafetiva. Encontramos também a tensão entre INDENTIDADE e ALTERIDADE relacionada à identidade sexual/afetiva. Por sua vez, o texto traz em nível mais superficial os temas da *tolerância* e da *intolerância*, e também da *igualdade* e da *diferença* já que trata da intolerância homofóbica em contraponto a campanha pela *tolerância*. No texto, o ator pressuposto sugere a tolerância ao ressaltar o direito de um indivíduo poder reunir em si tanto maSculinidade quanto FEMINILIDADE.

Na subdimensão exoestrutural, por sua vez, observamos tratar-se de um texto que recorre tanto a um código verbal quanto a um código icônico (texto sincrético). Podemos observar também como esses elementos se relacionam com os da endoestrutura. Sobre um fundo preto temos a mensagem anti-homofóbica em ícones e caracteres brancos, ou seja, o tema da *tolerância*, e da *igualdade* expresso pelos elementos de branco são englobados por um fundo preto que pressupõe o discurso da *intolerância* e da *diferença*.

Na dimensão sociointeracional, observamos que não trata de um texto construído por um sujeito em particular, seja no plano das relações homoafetivas, seja no plano das atividades socioprofissionais, mas pela sociedade civil, um sujeito coletivizado que se dirige a setores homofóbicos da sociedade. E o faz segundo uma visada persuasiva, uma vez que busca de maneira deliberada modificar o comportamento desse interlocutor em potencial ao recorrer a estratégias conscientes dadas pelo jogo de palavras (*Você não tem o direito de...; Homofobia não se justifica; se combate e se destrói*) e pelo uso de recursos icônicos. Ainda na dimensão argumentacional encontramos uma visada de incitação (dever-fazer-crer/dever-crer) associada a uma visada de informação (fazer-saber/dever-saber), as quais se soma também uma visada de pathemização (fazer-sentir/fazer-pensar-poder-sentir/poder-pensar) .

4.2. Análise de um texto publicitário:

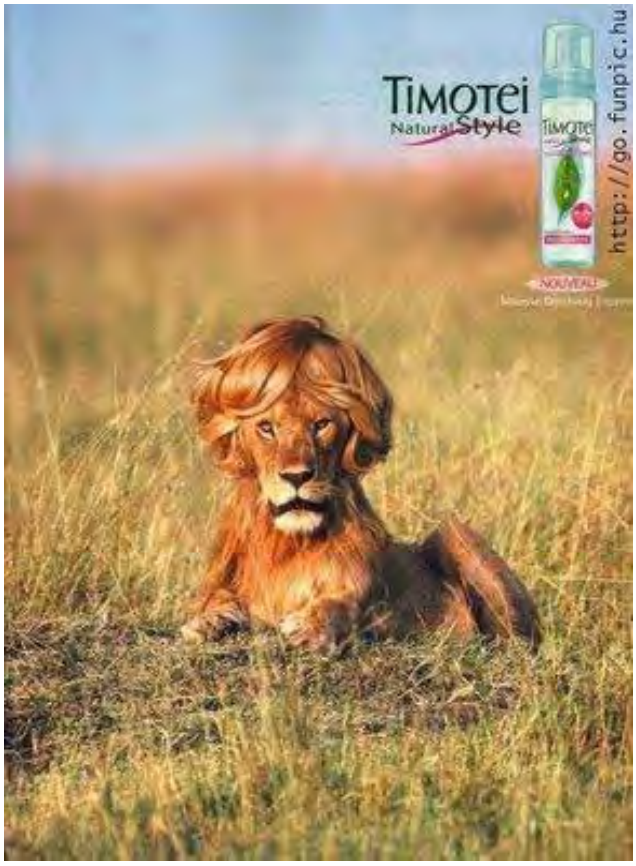


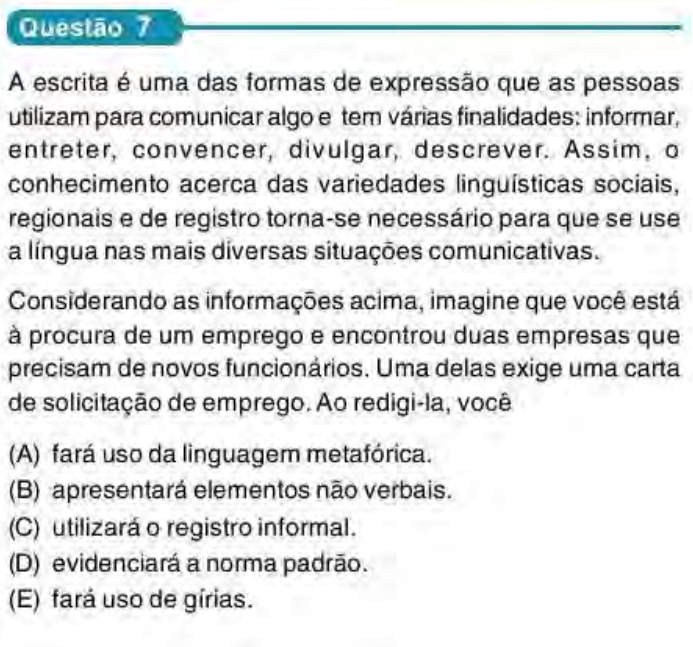
Figura 2: publicidade de cosmético para cabelo.

Fonte: altdidone.blogspot.com

Como é comum em uma publicidade de cosméticos, a dimensão estrutural do texto traz em um nível mais superficial da endoestrutura o tema da *fealdade* e da *beleza* realizado pelo ator textual leoa. Por sua vez, em um nível profundo, temos a passagem de um estado de NATUREZA para um estado de CULTURA. Conforme esse tipo de anúncio, somos naturalmente feios, e devemos nos inserir na cultura para conseguirmos a beleza. Na subdimensão endoestrutural, observamos como os termos NATUREZA e CULTURA, assim como *fealdade* e *beleza* se relacionam com elementos da exoestrutura. É no centro da imagem que temos os termos *beleza* e CULTURA, e ao seu redor os termos *fealdade* e NATUREZA. Assim, os termos CULTURA e *beleza* estão para o centro do texto icônico assim como os termos natureza e *fealdade* estão para a extremidade numa relação de englobante (NATUREZA, *fealdade*) e englobado (CULTURA, *beleza*).

Na dimensão sociointeracional, temos um público consumidor feminino que é visado pela marca de cosmético para cabelo *Timotei*, sujeito produtor que recorre a uma estrutura verbo-visual para compor o anúncio. Na dimensão argumentacional do texto, temos uma visada persuasiva, típica da publicidade, dada por uma visada predominante de incitação (fazer-crer/dever-crer), a qual também se associa uma visada de pathemização (fazer-sentir/fazer-pensar) dada pela construção estética do texto.

4.3. Análise de um texto didático:



Questão 7

A escrita é uma das formas de expressão que as pessoas utilizam para comunicar algo e tem várias finalidades: informar, entreter, convencer, divulgar, descrever. Assim, o conhecimento acerca das variedades linguísticas sociais, regionais e de registro torna-se necessário para que se use a língua nas mais diversas situações comunicativas.

Considerando as informações acima, imagine que você está à procura de um emprego e encontrou duas empresas que precisam de novos funcionários. Uma delas exige uma carta de solicitação de emprego. Ao redigi-la, você

(A) fará uso da linguagem metafórica.
(B) apresentará elementos não verbais.
(C) utilizará o registro informal.
(D) evidenciará a norma padrão.
(E) fará uso de gírias.

Figura 3: exemplo de questão do Enem.

Fonte: www.descomplica.com.br/portugues/aula-ao-vivo-de-portugues-niveis-de-linguagem.

Na dimensão estrutural temos uma tensão entre um estado de ignorância e conhecimento, já que uma questão de prova prevê que o aluno possa demonstrar ter passado de um estado de IGNORÂNCIA (não sendo detentor de um dado conhecimento) para um estado de conhecimento (sendo detentor de determinado (s) conhecimento(s)). Em um nível mais superficial espera-se que o candidato deva passar de uma condição dada pelo tema da *incapacidade* para outra, dada pelo

tema da *capacidade*, uma vez que se trata de um exame que servirá a ouro exame posterior e eliminatório. A exoestrutura é hegemonicamente verbal, não havendo relações diretas entre elementos da endo e a exoestrutura.

Instaura-se nesse texto uma relação semelhante à de professor/avaliador e aluno/candidato, constando na dimensão argumentacional as visadas de solicitação (dever-saber/dever-responder), de prescrição (mandar-fazer/dever-fazer), instrução (fazer-saber-fazer/dever-saber-fazer). Curiosamente o aluno/candidato se encontra, ao responder a questão, na posição de EU ao estabelecer a visada de demonstração (dever-mostrar-saber) dirigida a um professor/avaliador (dever-julgar e dever-avaliar). O que nos mostra como a dimensão argumentacional pode ser mostrar complexa nos gêneros didáticos com fins avaliativos.

4.4. Análise de um texto literário:

Poema Tirado de uma Notícia de Jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia
num barracão sem número
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Na dimensão estrutural do poema encontramos a passagem do termo VIDA para o termo MORTE realizado pelo ator textual João Gostoso, e o tema do *prazer,* que pressupõe seu oposto, o *comedimento*. Na subdimensão exoestrutural, a expressão é puramente verbal não encontrando relações diretas com elementos da endoestrutura. Na dimensão sociointeracional depreende-se a atuação do poeta que mobiliza tal estrutura para um leitor ideal, configurando assim o gênero poema. E na dimensão argumentacional, encontramos não uma visada persuasiva, mas uma dimensão argumentativa, uma vez que o poeta busca mostrar que mesmo os fatos do cotidiano (a morte de um trabalhador de feira) pode constituir a poesia de um texto literário. Encontramos então nessa dimensão argumentativa a visada de informação (fazer-saber/dever-saber) que é, na verdade, um resquício do gênero notícia do qual o poeta se serviu, que é englobada por uma visada de pathemização (fazer-sentir/fazer- pensar).

5. Considerações finais:

Tal como afirmamos no início deste trabalho, não pretendemos oferecer com os elementos de análise elaborados a partir da Semiótica e da Semiolinguística uma explanação conclusiva. Essas considerações finais poderiam ser antes considerações iniciais, na medida em que não encerram, mas acabam de instaurar uma nova polêmica sobre os gêneros textuais, uma polêmica com seus desacertos e tentativas de resposta.

Assim como os gêneros são circunstanciais, as colocações apresentadas neste artigo são igualmente circunstanciais e, por essa razão, temporárias. Espera-se porém que tenhamos sido capazes de oferecer uma resposta a um problema tal como este foi por nós formulado. A continuidade deste trabalho, por sua vez, é o que nos permitirá responder negativa ou afirmativamente a esta questão.

6. Referências:

AMOSSY, Ruth. **L`argumentation dans le discours**. Paris: Colin, 2000.

Bandeira, Manoel. Poema Tirado de uma Notícia de Jornal. In: **50 poemas escolhidos pelo autor.** Rio de Janeiro: MEC, s.d.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l`expression.** Paris: Hachette, 1992.

_____. Une analyse semiolinguistique du discours. **Langages**, Paris, n. 95, p. 96-111, 1995.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs). **Reflexões em Análise do Discurso.** Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.

_____. Uma teoria dos Sujeitos da linguagem. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (orgs). **Análises do Discurso Hoje, Volume 1.** Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2008. p.11-30.

Charaudeau, P. Contrato comunicacional. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs). **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2004. p. 130-3.

greimas, A. J.; courtÉs, j. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação:** a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANIPULAÇÃO DE TÓPICO DISCURSIVO: ESTRATÉGIA DE POLIDEZ EM ENTREVISTAS IMPRESSAS

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)

Natalia Muniz Marchezi (UFES)

Resumo: Neste artigo faz-se uma análise discursivo-pragmática de fragmentos de uma entrevista, tendo como base a noção de face, elaborada por Goffman (1967), a Teoria da Polidez, de Brown e Levinson (1987) e a noção de tópico como princípio de organização textual-discursiva, Koch (1992) e Lins (2008). Neles observa-se como acontecem os atos de ameaça às faces positiva e negativa na relação entrevistador-entrevistado, quais estratégias de polidez eles utilizam para salvar e preservar as suas faces, privilegiando a manipulação do tópico discursivo.

Palavras chave: Estratégias de Polidez; Construção de face; Manipulação de tópico discursivo; Entrevistas impressas.

Introdução

Erving Goffman (1967) e a noção de face

Goffman (1967) foi um grande estudioso da interação social e, em seus estudos fazia sempre comparações com o ambiente teatral. Segundo ele, todos os indivíduos são atores, que atuam para viver em sociedade. Dessa maneira, em todo e qualquer encontro social, cada pessoa tem um comportamento específico para aquela situação e tende a por em ação sua linha de conduta. Essa linha de conduta caracteriza-se por atos pelos quais o falante expressa sua visão da situação. "É através dessa visão que nos percebemos e somos percebidos, e é esse modo de percepção que levamos em consideração ao interagirmos com os outros em um contexto dinâmico" (TAVARES, 2007, p. 28). Em cada contexto, os participantes representam seus papéis e estão, constantemente, envolvidos no processo de construção de suas imagens (faces).

Goffman (1980) afirma que todo indivíduo possui uma face, que é definida por ele como "o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico." (p. 77). Sendo assim, para manter as relações sociais entre os interlocutores é importante ser amigável, cortez, discreto, solidário, educado, já que todos os indivíduos, em qualquer situação comunicativa, tem a necessidade de manter o valor positivo de sua face.

Vale ressaltar que a face não se restringe ao interior ou à superfície do corpo de uma pessoa, mas é algo que se localiza nos eventos que acontecem em um encontro e é manifestada somente quando estes eventos são interpretados. Desse modo, é impossível ter total controle da própria face, já que não se consegue controlar a interpretação que o outro fará do que é dito. Pode-se afirmar, portanto, que a face é algo que está fora do controle do indivíduo, pois ela é, efetivamente, construída no outro.

As contribuições de Brown e Levinson

A partir do conceito de face de Goffman (1967), Brown e Levinson (1987) propõem uma dualidade para a noção de face, diferenciando face positiva e face negativa. A **face positiva** está relacionada à necessidade de aceitação do indivíduo, o desejo de ser aprovado, aceito, apreciado pelos parceiros da atividade comunicativa. Já a **face negativa** diz respeito ao desejo de auto-afirmação, de não sofrer imposições e de ter liberdade de ação, estando assim relacionada à reserva de território pessoal e à necessidade de ser independente.

Desse modo, os indivíduos não possuem somente uma face. Esta poderá constituir-se como positiva ou negativa e o que irá estabelecer essa diferença é o desejo do indivíduo de ser aceito, alcançar uma meta planejada, ou ainda, obter um prestígio social. Podemos afirmar, então, que a elaboração da face em positiva ou negativa acontece com um objetivo específico do indivíduo, que almeja ser agradável aos outros, ser aceito ou que almeja agir livremente, ser independente e não sofrer imposições.

A face positiva é elaborada quando a interação ocorre com indivíduos pelos quais se quer bem e se dedica respeito e, ainda, para aqueles que, mesmo sem serem participantes do convívio direto, merecem atenção em decorrência dos objetivos que se objetiva realizar. A sociedade exige constantemente a apresentação de uma face positiva, já que existe uma valorização da imagem cada vez maior e o constante desejo de construção de boas relações. Os indivíduos estão se

expondo cada vez mais e a manutenção de suas faces deve se dá por meio da constituição de uma face positiva no momento da interação social, visto que a apresentação de uma face negativa comprometeria o bom desempenho da interação.

A face negativa, ao contrário da positiva é a face que o individuo não quer expor, para que sua imagem não seja distorcida. Essa face representa a revelação da intimidade do indivíduo despreocupado com a representação de um papel. Isso, geralmente, acontece em ambientes familiares, no qual existe um conhecimento partilhado e as relações acontecem mais naturalmente. Porém, existem casos em que a exposição da face negativa acontece em ambientes menos íntimos, o que prejudica a interação, já que para consolidar e manter a harmonia da interação é preciso evitar esse tipo de face.

Diante disso, percebe-se que a regra do bom convívio social é revelar a face positiva e ocultar a face negativa. Porém, isso nem sempre ocorre, e quando a face negativa aparece, em geral, é porque o individuo se sentiu ameaçado de alguma forma. Nessa perspectiva, o aparecimento da face negativa pode ser uma estratégia de atenuar uma ameaça à face.

Em resumo, para Brown e Levinson (1987), face é algo em que há investimento emocional e que pode ser perdida, mantida ou intensificada e tem que ser constantemente cuidada numa interação. Desse modo, sempre há uma construção que exige medidas para a manutenção, preservação e salvação da face que foi construída.

A Teoria da Polidez

É sabido que o ser humano é um ser que vive em grupo e que quando rompe, por alguma razão, as relações com os outros membros do grupo, pode ficar mal visto pela comunidade em que vive. Fato que pode atrapalhar sua relação com os outros indivíduos. É por isso, que nas interações lingüísticas, a maneira como se dá a relação entre os interlocutores é mais importante do que a informação estrita dos fatos. Para fundamentar essa idéia, tem-se, baseada nos estudos de Goffman (1980), acerca da noção de face, a Teoria da Polidez, elaborada em 1987, por Brown e Levinson.

> É muito comum tratar cortesia como sinônimo de polidez. Ser polido, geralmente, é o mesmo que ser cortez. Porém, na pragmática lingüística, a cortesia ou polidez, diz respeito, não àquela "cortesia" no sentido cotidiano, mas na eficácia das relações

interpessoais através da linguagem. Diante disso, polidez pode ser definida como o esforço empreendido para mostrar preocupação com a face do outro. Estando assim, relacionada com a distância e a proximidade, que, por sua vez, estão intimamente vinculadas ao poder e à solidariedade. Em resumo, ser polido significa respeitar o outro, estando sempre atento a todos esses fatores (distância, proximidade, grau de amizade, poder) que antecedem o ato comunicativo (o que de fato vamos comunicar) e que influenciam não só o que é dito pelo falante, mas também em como ele interpreta e é interpretado. Ou seja, muito mais do que se diz é comunicado.

Para Brown e Levinson (1987), a polidez é um dos elementos essenciais da vida social humana e, portanto, uma condição necessária para uma cooperação lingüística eficaz. Desse modo, é sem dúvida, instrumento de construção, manutenção e preservação de face.

A Preservação e Ameaça às faces

Por ser uma atividade puramente interacional, uma conversa exige a relação dentre, no mínimo, duas pessoas. Goffman (1980), que se dedicou aos estudos interacionais, afirma que, além de construir e manter sua face (**orientação defensiva**), todo indivíduo deve respeitar e não ameaçar a face do outro (**orientação protetora**). E, de acordo com TAVARES (2007, p. 29),

> poder e prestígio são fatores determinantes nesses casos, pois normalmente tem-se maior consideração por aqueles que são mais poderosos, e, marcando a bilateralidade do processo, o mais poderoso pode ser também o mais ameaçador.

É importante salientar que existirão práticas exclusivamente protetoras e práticas exclusivamente defensivas, ainda que, em geral, as duas tendam a coexistir, pois ao tentar salvar a face do outro é preciso estar atento para não perder a própria face e vice-versa.

Goffman (1980), em seus estudos, distinguiu dois tipos básicos de elaboração de face: o processo de **evitação**, que consiste em evitar situações ameaçadoras e o processo **corretivo**, que

consiste em corrigir tais situações. No primeiro processo, os participantes evitam tópicos que ameacem suas faces ou as dos outros participantes e podem até mudar de assunto caso percebam o conflito gerado. No processo corretivo, a ameaça acontece e os participantes, para mitigá-la, realizam quatro movimentos clássicos: o desafio, em que os outros participantes chamam a atenção do falante para a conduta desviada; a oferenda, através da qual se dá ao falante a chance de corrigir a ofensa e restabelecer o equilíbrio da interação. Em seguida, há a aceitação, na qual as pessoas aceitam a oferta de correção e, por fim, existe o agradecimento àqueles que lhe perdoaram.

Além das práticas defensivas e protetoras, também é necessário que os participantes de uma interação tenham tato, o que contribui na manutenção do processo interacional. O falante deve ser sensível às insinuações e estar disposto a aceitá-las, objetivando salvar e manter o equilíbrio da conversação.

É claro que os participantes, nem sempre fazem uso desses atributos, o que, evidentemente, prejudica a interação e contribui para que aconteçam novos atos que ameacem a sua face e a dos outros participantes. Marcuschi (1989, apud Tavares, 2007, p. 284) apresenta um resumo de atos que ameaçam as faces:

1. **atos que ameaçam a face positiva do ouvinte:** desaprovação, insultos, acusações;
2. **atos que ameaçam a face negativa do ouvinte:** pedidos, ordens, elogios;
3. **atos que ameaçam a face positiva do falante:** auto-humilhação, auto-confissões;
4. **atos que ameaçam a face negativa do falante:** agradecimentos, excusas, aceitação de ofertas.

Para Brown e Levinson (1987), em um contexto interacional de mútua vulnerabilidade, qualquer participante tentará evitar esses atos de ameaça ou contornar a situação, através de estratégias de negociação da imagem, minimizando suas ameaças, caso as tenha cometido e salvando suas faces, caso tenha sofrido algum tipo de ameaça.

Segundo eles, o individuo pode cometer ou não uma ameaça. Quando o ato ameaçador acontece, este pode ocorrer de duas maneiras distintas: aberta ou fechada. No ato aberto, o individuo tem a intenção de cometer a ameaça, que pode acontecer com atenuantes ou sem atenuantes. Um ato sem atenuantes é uma ameaça da forma mais direta, clara e concisa possível. Nesse tipo de ato o falante não teme a reação do ouvinte.

Já um ato com atenuantes é aquele em que o falante demonstra que a ameaça não tem a intenção de prejudicar o ouvinte. O falante pode demonstrar isso através da **polidez positiva** ou da **polidez negativa**.

Nas estratégias de polidez positiva, o falante demonstra respeito e admiração pelo ouvinte. Já nas estratégias de polidez negativa, o falante evita ultrapassar os limites e respeita o território do ouvinte. De acordo com TAVARES (2007) as estratégias de polidez negativa "são o coração do comportamento respeitoso de um indivíduo, assim como as estratégias de polidez positiva são o coração do comportamento familiar e brincalhão." (p.36)

As estratégias fechadas ou **polidez indireta**, o falante quer realizar uma ameaça, mas deseja não se comprometer. Para isso, realiza um ato comunicativo de forma que não seja possível atribuir uma clara intenção para o ato. O falante age de forma indireta e deixa que o ouvinte interprete à sua maneira.

Vale ressaltar que a escolha de apenas uma dentre as cinco estratégias disponíveis não é feita de maneira aleatória. Segundo TAVARES (2007, p. 38) "existem dois fatores básicos que influenciam a escolha de determinada estratégia de polidez: as vantagens que cada estratégia oferece e as circunstâncias sociais nas quais as estratégias são escolhidas."

É importante frisar que a vontade de cometer um ato ameaçador é inversamente proporcional ao risco de se perder a imagem. Quanto maior o risco de perda da imagem, menor a vontade de se cometer um ato ameaçador.

A noção de tópico discursivo

Teoricamente, tópico pode ser representado como uma estrutura organizada que opera tanto no interior quanto fora das fronteiras das sentenças. E não é definido e identificado como uma unidade a priori, mas como resultado de marcação de fronteiras. A categoria de tópico é tomada no sentido geral de "ser acerca de" (aboutness) e se manifesta mediante enunciados formulados pelos interlocutores, a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem.

Dentro dessas suposições sobre manifestações verbais, e conforme Koch et al (1992), são duas as propriedades definidoras da categoria tópico: a de centração e a de organicidade. A propriedade da centração abrange três traços: concernência, relevância e pontualização. A de organização compreende as relações de interdependência estabelecidas simultaneamente nos planos hierárquico e seqüencial, englobando dependências de super-ordenação e sub-ordenação

entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto e pelas articulações intertópicas relativas a adjacências ou interposições na linha discursiva. Isso significa que um mesmo tópico discursivo pode ser mantido em fragmentos de uma conversação, mesmo que haja mudanças nos tópicos dos enunciados sentenciais; o que vai importar é a ligação com a mesma estrutura de relevância tópica.

Não é sempre que o início e o fim de um subtópico são assinalados explicitamente. Às vezes, só se podem detectar as mudanças a partir da identificação de nova centração, que, muitas vezes, é percebida por uma substituição do conjunto de referentes. Para Brown e Yule (1983), a extensão de um tópico está relacionada à manutenção do tema e da relevância. Mentis (1988) afirma que a mudança se dá quando o tópico sob discussão termina e o conteúdo da sequência seguinte não se deriva da sequência tópica imediatamente precedente, o que chamado de "movimento de fronteiras tópicas"

A mudança de tópico é marcada por mecanismos linguísticos ou aleatoriamente, sem o uso de enunciado sinalizador, de modo incoerente, sem o estabelecimento de fronteira tópica. Para Maynard (1980, p. 271) a substituição de tópico é vista sob outra perspectiva: a mudança envolve um movimento de um aspecto de um tópico para outro, com vistas a gerar um conjunto diferente de referentes.

Numa conversação espontânea a coerência se mostra na medida em que a relação semântica entre enunciados fica evidenciada, conferindo continuidade tópica. Entretanto, podem ocorrer rupturas no desenrolar da conversação, o que não significa que haja incoerência, porque, numa visão global, essas rupturas podem ser vistas como descontinuidades.

No caso de entrevistas, a descontinuidade tópica pode ocorrer quando o locutor tem a intenção de preservar a face. Assim, mudando de tópico, pode levar a conversação para um "caminho" que o livre de constrangimentos sociais.

O Gênero Entrevista

Os gêneros textuais estão presentes assiduamente na vida em sociedade, já que toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero. Ainda assim, existe certa confusão na hora de conceituá-los. O termo gênero textual refere-se aos textos materializados encontrados em nosso cotidiano, apresentam características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função,

conteúdo, canal e composição. Segundo Marcuschi (2008, p. 155) “os gêneros são formas textuais escritas ou orais, bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”.

Marcuschi (2008) aborda, também, a questão do domínio discursivo, que constituem práticas discursivas dentro das quais é possível a identificação de um conjunto de gêneros que às vezes lhes são próprios como práticas comunicativas institucionalizadas. Para exemplificar, Marcuschi (2008) cita discurso jurídico, discurso jornalístico e discurso religioso. Cada uma dessas atividades, não abrange gêneros em particular, mas origina vários deles.

O gênero do discurso não pode ser tratado independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Ele deve ser concebido como forma cultural e cognitiva de ação social. Os gêneros têm que ser vistos como entidades dinâmicas. Uma construção textual classificada em determinado gênero pode apresentar uma grande variedade de domínios discursivos.

Partindo desse conceito pode-se considerar a entrevista como um gênero que pode ser realizado através de diversos domínios discursivos. Assim, temos a entrevista jornalística, a entrevista científica, que tem em comum uma forma característica, que se apresenta numa estrutura marcada por perguntas e respostas.

Dessa forma, pode-se afirmar que o modelo da entrevista é composto por, pelo menos, dois indivíduos, cada um com um papel específico: o entrevistador, que é responsável pelas perguntas e o entrevistado, que é responsável pelas respostas. Sendo assim, a entrevista representa, sem dúvida, uma atividade conversacional, constituindo, assim, numa interação.

> Como em toda interação há o desejo de construir perante os outros uma imagem favorável de si próprio, as entrevistas constituem-se em um espaço de confronto, já que é impossível controlar a imagem que um participante faz do outro. Essa impossibilidade acarreta uma desconfiança, que faz com que os participantes se sintam ameaçados uns pelos outros. É esse sentimento de ameaça que caracteriza os conflitos que podem ocorrer entre entrevistador e entrevistado. Em alguns casos, o objetivo do entrevistador é exatamente o de “desmascarar” o entrevistado. Desse modo, as ameaças às faces são intencionais.

De acordo com Fávero e Andrade “entrevistador e entrevistado tem a tarefa de informar e convencer o público. Desempenham, portanto, um duplo papel na interação: são cúmplices, no que diz respeito à comunicação, e oponentes, quanto à conquista desse mesmo público.” Dessa forma, as entrevistas tendem ora para o contrato ora para a polêmica.

> Em quaisquer tipos de entrevista, contratual ou polêmica, entrevistador e entrevistado buscam somente interagir com o destinatário desse jogo interacional que é a audiência, por isso os laços que os envolve são considerados frouxos, sejam eles cúmplices ou oponentes. (FÁVERO e ANDRADE, 2006, p. 157)

A entrevista jornalística configura-se em um espaço ambíguo, onde existe a cumplicidade e a polêmica. Espaço em que as face dos participantes são expostas e ameaçadas, já que o entrevistador-jornalista tem sua face sempre exposta e se não confrontar o entrevistado, terá sua imagem ameaçada como jornalista. Em contrapartida, se realizar a ameaça também se expõe à reação por parte do entrevistado. Assim, a entrevista constitui-se, sem dúvida, em um excelente objeto de análise.

Análise do *corpus*

Neste artigo analisam-se trechos de uma entrevista realizada com o prefeito de Vitória, João Coser, intitulada “O metrô vai chegar antes do gargalo e do caos total no trânsito”, publicada no dia 23 de setembro de 2008, no caderno de política do jornal A Gazeta, que circula em todo o Estado do Espírito Santo.

João Coser, na época, era candidato à reeleição. Sua primeira campanha foi baseada na promessa de construção de um metrô de superfície, como não cumpriu essa promessa no primeiro

mandato, renovou-a para a campanha de reeleição, prometendo construir o metrô no segundo mandato. A entrevista, basicamente, gira em torno dessa promessa. Mas, também, refere-se a outros tópicos, como erros em obras recentes, falta de segurança, iluminação, enfim, possíveis falhas administrativas. Desse modo, a entrevista tem um caráter polêmico, pois os entrevistadores têm a intenção de questionar o prefeito acerca dessas falhas, o que contribui para a realização de ameaças à face e de estratégias de salvamento.

Nos fragmentos, portanto, serão analisados à luz da noção de face, de Goffman (1980) e da Teoria da Polidez, de Brown e Levinson (1987) como se dá a interação entre entrevistador e entrevistado, verificando como acontecem os atos de ameaça às faces positiva e negativa na relação entrevistador-estrevistado e quais estratégias de polidez eles utilizam para salvar e preservar as suas faces.

Fragmento 1:

EDUARDO CALIMAN - Gostaria de falar sobre a segurança pública, que é um papel do Estado, mas envolve também as prefeituras. O senhor caminharia com tranqüilidade, à noite, com sua filha, numa das áreas mais bonitas de Vitória, que vai da Praça dos Namorados até o shopping?

PREFEITO: Caminho naturalmente, porque eu corro, ando de bicicleta com meus filhos e circulo não só na Praia de Camburi, como na região de Jardim da Penha até a Praça do Papa. [...] A segurança é, com certeza, um dos grandes desafios de Vitória. [...] A nossa idéia é melhorar a segurança da cidade, com políticas sociais. [...] Esse é um desafio da humanidade, do Brasil. Mas eu circulo bem em Vitória, com tranquilidade.

Nesta pergunta o entrevistador, utiliza a questão da segurança para perguntar ao prefeito se ele caminharia com sua filha na área em questão, que, na pergunta, fica implícito tratar-se de um trecho inseguro. Desse modo, o entrevistador ameaça a face negativa do prefeito, pois ele elabora uma pergunta de cunho pessoal.

O prefeito tenta atenuar a ameaça, dizendo que caminha naturalmente e, logo em seguida, utiliza estratégias de polidez positiva, evitando discordar do entrevistador ao assumir que a segurança é um dos grandes desafios de Vitória e que precisa ser melhorada. No final da resposta ele atenua novamente a ameaça, reafirmando que caminha com tranquilidade em Vitória.

O prefeito responde rapidamente e inicia, a seguir, uma abordagem geral sobre o tópico "violência no mundo". Assim, leva o interlocutor a se distanciar do tópico em foco e "caminhar" com ele pelo percurso de uma digressão, afastando, então, o perigo da quebra de face.

Fragmento 2:

ANDRÉIA LOPES – Gostaria de saber a opinião do senhor em relação às obras da Praia de Camburi e da Praça do Papa, que em alguns lugares apresentam rachaduras. Isso seria uma falha na administração?

PREFEITO - Temos dezenas de obras que estão sendo tocadas na cidade. Essas duas são as obras em vigor. No caso da Praia de Camburi e da Praça do Papa, todas as obras que nós contratamos por licitação, temos garantian da obra durante cinco anos. Tudo que você vir de problema na Praia de Camburi [...] eles vão corrigir porque faz parte da garantia. [...]

A pergunta de Andréia Lopes acima é um ato de ameaça a face positiva do entrevistado, João Coser, uma vez que a entrevistadora mantém sua face positiva, utilizando estratégias de polidez ("Gostaria de..", "Isso seria...") para questionar o prefeito sobre problemas em obras públicas. Apresentando tais problemas a partir de exemplos concretos, o entrevistador aponta falhas na administração do próprio prefeito, colocando, por isso, em cheque o sua face positiva.

Como estratégia de atenuação de face positiva, o prefeito usou a polidez positiva, atestando o bom planejamento da sua obra a partir da garantia feita, assim não será a prefeitura quem vai pagar pelos erros no planejamento, mas sim a empresa que construiu.

O entrevistado não responde objetivamente a pergunta feita. Generaliza ao falar sobre obras em geral executadas pela Prefeitura e procura trazer o apoio da entrevistadora para o seu discurso, numa estratégia de envolvimento, tentando criar um ambiente de intimidade entre eles. Dirige-se diretamente à entrevistadora trazendo-a para dentro do discurso, numa tentativa de "se esconder"; estratégia de mudar de tópico para proteger a sua face. Depois, muda completamente de assunto, abandonando o tópico sugerido. É essa a estratégia de fuga dos assuntos polêmicos que podem ameaçar sua imagem pública de prefeito.

Fragmento 3:

ANDRÉIA LOPES- O senhor acredita mesmo que vai conseguir começar a construir o metrô de superfície, que volta à sua campanha na eleição? O senhor acha que vai conseguir colocar esse projeto em prática em um segundo mandato?

PREFEITO - O nosso projeto de mobilidade urbana tem muitas ações. E uma delas é o metrô de superfície. Estou defendendo porque acredito ser o melhor sistema de transporte para a região Metropolitana. Nós não estamos só aguardando o metrô. Estamos fazendo a ampliação da Fernando Ferrari, que é fundamental para isso. [...]

Nessa pergunta, Lopes usou da polidez negativa, sendo pessimista quanto à proposta do prefeito ("o senhor acredita mesmo", "o senhor acha") para ameaçar a face positiva dele, o entrevistador apresenta certa dúvida em sua pergunta quanto à possibilidade de o prefeito cumprir a sua promessa de campanha. Essa dúvida quanto a capacidade de o prefeito cumprir a sua promessa é uma ato de ameaça a face positiva.

Como estratégia de atenuação de face, o prefeito respondeu à questão proposta com indiretividade, colocando outras obras a frente da obra em questão ("o nosso projeto de mobilidade urbana tem muitas ações"), para estender o prazo de construção do metrô, que é o "carro chefe" de sua campanha.

Mais uma vez o entrevistado foge do tópico. Não responde diretamente a pergunta do entrevistador, exagerando em explicações, procurando dividir o problema com o governador do Estado. Apela para a emoção, ao tentar valorizar seus "feitos", ao utilizar a frase "Isso é uma graça de Deus".

Ao novo "ataque" do entrevistador, rebate a afirmação feita pelo entrevistador, negando a premissa e envolvendo-se em explicações, argumentando que "os outros" é que fizeram uma leitura errada da promessa. Se não representa uma mudança de tópico, representa, no entanto, uma digressão.

Considerações finais

Nas análises foi possível observar que existe uma preocupação com o lado social da interação, pois os interactantes estão, a todo o momento, buscando negociar durante a

conversação. Desse modo, a polidez torna-se fundamental para manter a harmonia das interações sociais através da preservação das faces.

As entrevistas, por se constituírem, nesse caso, em espaço de confronto, apresentam um equilíbrio muito frágil. Os entrevistadores estão a todo o momento ameaçando a face do entrevistado com o intuito de "desmascará-lo". Para atenuar tais ameaças, o entrevistado utiliza estratégias de polidez e, algumas vezes, ameaça a face do entrevistador a fim de preservar a sua face e a sua liberdade.

Desse modo, as entrevistas constituem-se num verdadeiro campo de guerra, onde cada um quer a todo custo vencer. E para isso, é fundamental preservar suas faces e seu território.

Constata-se, ainda, que a fuga ao tópico em proeminência é uma estratégia de preservação de face, numa atitude defensiva. Ao fugir do assunto, o entrevistado distancia os interlocutores do problema que pode causar constrangimento e manchar a sua imagem pública.

Referências

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira e FÁVERO, Leonor Lopes. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, Dino (org.). *Estudos de Língua Falada: variações e confrontos.* Projetos Paralelos – NURC/SP. 3ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

BROWN, Gillian & YULE, George. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge UnivPress, 1983.

BROWN, Penélope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness some universals in language usage.* London: Cambridge, 1987.

COSER, João. O metrô vai chegar antes do gargalo e do caos total no trânsito. *A GAZETA*, Vitória, p. 17, 23 de setembro de 2008. Entrevista concedida à Eduardo Caliman, Andréia Lopes, Felipe Quintino e Wagner Barbosa.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana.* Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis:Vozes, 1985.

_____. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. IN: FIGUEIRA, Sérgio Augusto (org.). *Psicanálise e ciências sociais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980. p. 76.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 180.

KOCH, Ingedore V. Organização tópica da conversação. In: A inter-ação pela linguagem. 6 ed. São Paulo, Contexto. 1992.

_____. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org) Gramática do português falado. 2 ed. Campinas, UNICAMP. 1992.

_____. *Introdução à LingüísticaTextual.* São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LINS, Maria da Penha Pereira. *O Tópico Discursivo em Textos de Quadrinhos.* Vitória: EDUFES, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade**.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino***.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19.

_____, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAYNARD, Douglas. Placement of topic changes in conversation. Semiotica. 1980.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível.* 2ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

MENTIS, Michelle. Topic mangement in the discourse of one normal and one head injured adult. Univ. of California. 1988.

TAVARES, Roseanne Rocha. A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem. Maceió. EDUFAL. 2007.

GÊNERO TEXTUAL JUDICIAL 'EMBARGOS DECLARATÓRIOS'. UMA VISÃO LINGUÍSTICO-PRAGMÁTICA DO USO DA TEORIA DA DÊIXIS COMO CAMINHO PARA DESAMBIGUAÇÃO

Daniel César Franklin Chacon - UFPB

1. Considerações iniciais.

Sabe-se quede acordo com a literatura (estudos, artigos, pesquisas), ainda não existe solução determinante para a chamada 'desambiguação' (resolução de ambiguidades textuais), porém a 'Dêixis', como fenômeno e não como teoria, pode apontar e indicar, mostrar algumas ambiguidades contidas no texto. Todo dêitico, de per si, é ambíguo, e por isso depende do contexto. Sendo assim tratamos neste artigo, numa perspectiva pragmática, o gênero textual 'Embargos Declaratórios', que se encontra no domínio discurso 'Jurídico' (MARCUSCHI, 2008).

Essas espécies de gêneros textuais são usadas na *práxis* judiciária e servem para esclarecer 'Omissões', 'Contradições' e 'Obscuridades' que venham a trazer entendimentos ambíguos no texto jurídico.

Urge na sociedade a modernização e clarificação deste tipo de discurso. A linguagem nesta esfera de atividade humana tem sido alvo de críticas e discussões, por parte da sociedade. Começa a crescer, cada vez mais, entre os linguistas, a vontade de investigar gêneros textuais judiciais por se apresentarem eivados de ambiguidades. Nesta pesquisa delimita-se um *corpus* formado de três (03) textos jurídicos da espécie **'Embargos Declaratórios'(ED)**, interpostos no Fórum Cível da cidade de João Pessoa.

O objetivo central é apresentar a importância da Dêixis, na interface semântico-pragmática e também discutir a relação dos Embargos Declaratórios, como 'gênero textual'. Identificam-se elementos dêiticos, discursivo e social. Reescrevem-se as frações textuais analisadas e demonstra-se com comentários a utilidade dos dêiticos em apontar tais ambiguidades e assim tornar mais fácil o entendimento linguístico.

A Dêixis é abordada na perspectiva teórica de: Levinson, Lahud, Cervoni, Lyons e Benveniste, Oliveira, Freitas, Colares, Cavalcante, Pires e Maciel e outros. Discutem-se, em seguida, os resultados da pesquisa concluindo-se com a demonstração de que, os dêiticos indicam ambiguidades e podem ajudar em quais escolhas sejam mais adequadas considerando-se o contexto onde ocorram.

2. O Domínio discursivo jurídico e os Embargos Declaratórios como gênero textual.

O Embargo Declaratório (ED) é um instrumento jurídico utilizado nos processos para esclarecer possíveis obscuridades, contradições e omissões que possam ocorrer na Sentença (decisão). Em termos linguísticos, trata-se de um pronunciamento judicial, podemos dizer que, um gênero textual escrito onde a parte insatisfeita tenta fazer com que o juiz resolva falhas que gerem ambiguidades ou difíceis entendimentos sobre a litigância das partes envolvidas no processo[1].

Marcuschi (2008, p. 155; 194-195) entende que o texto jurídico encontra-se inserido em um domínio discursivo e indica uma instância discursiva: a jurídica. Nesta encontram-se várias modalidade escritas e orais.

Ao emitir[2] a Sentença o Juiz pode, neste seu pronunciamento escrito, apresentar algumas omissões, obscuridades ou contradições. Para combater estas espécies de vícios, o Direito oferece como instrumento os chamados Embargos de Declaração. A finalidade dos Embargos Declaratórios é "espancar todo e qualquer vício de intelecção do pronunciamento judicial..." (MONTENEGRO FILHO, 2009, p.157).

Segundo (MARCATO, 2008, p. 1800) ocorre a obscuridade quando a "redação do julgado não for clara, dificultando assim, a correta interpretação do pronunciamento judicial."

[1] Entenda-se: Ação Judicial que envolve partes - autor/réu, demandante/demandado.

[2] O termo jurídico é: 'Prolatar a Sentença'.

3. O fenômeno da dêixis, suas espécies e implicações semântico-pragmáticas.

Para Benveniste (1989, p. 93) "a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro."

Segundo GUIMARÃES (2007, p. 15) os estudos da linguagem abrigam hoje diversas pragmáticas que considera o usuário como interlocutor. Esta interlocução depende da existência de um locutor que produz um enunciado. A diversidade de interpretações leva a vários sentidos. Estes sentidos de acordo com KOCH (2008, p.57), não existem *a priori,* mas é construído na interação sujeito-texto. "Assim sendo na época na e para a produção do sentido, necessário se faz levar em conta o contexto". O contexto e o usuário são condições *sine qua non* para a construção do sentido. Isso determina implicações pragmáticas.

A Dêixis para LYONS (2011, p.127) está relacionada ao contexto de ocorrência sendo que sua propriedade essencial: "é que ela determina a estrutura e a interpretação dos enunciados em relação à hora e ao lugar de sua ocorrência, à identidade do falante e do interlocutor aos objetos e eventos, na situação real de enunciação". Segue o mesmo autor (2011, p.131) destacando que a existência da "dêixis – e sua prevalência nas línguas naturais – não invalida a aplicação da teoria semântica das condições de verdade em linguística, mas ela simplesmente introduz complicações técnicas bastante consideráveis".

OLIVEIRA (2008, p.108) reporta-se assim ao entendimento do contexto:

> Entender o contexto como sendo os arredores do evento comunicativo em seu sentido mais amplo significa entender o contexto como o conjunto de elementos extralingüísticos que vão contribuir para a atribuição de significado às expressões linguísticas. Que elementos seriam esses? São os próprios participantes do processo comunicativo e a relação social que existe entre eles, as circunstâncias espaciais e temporais em que o processo ocorre, os conhecimentos compartilhados pelos participantes, e os objetivos de cada participante no processo comunicativo. (OLIVEIRA 2008, p.108)

Nesta pesquisa se enquadra uma das espécies de contexto denominado por Armengaud (2006, p.79) de *contexto circunstancial, factual, existencial, referencial,* que é "a identidade dos interlocutores, seu ambiente físico, o lugar e o tempo em que as suas sentenças são expressas [...] O contexto é aquele que contém os indivíduos existindo no mundo real".

A Dêixis para OLIVEIRA (2008) é um fenômeno importante e:

> [...] exatamente por isso, é estudada dentro da semântica realizada sob a ótica da pragmática. O termo dêixis originou-se no grego (sempre os gregos!) e significa "apontar". E é exatamente isso o que a dêixis faz: aponta por meio da língua, sempre tendo como referência o falante. George Yule, (1996:9), lembra que a dêixis é claramente uma forma de fazer referência que está vinculada ao contexto do falante." (OLIVEIRA, 2008, p. 123)

O autor supracitado classifica a dêixis em pessoal, social, discursiva ou textual, espacial e temporal. Segundo ele a dêixis pessoal se reflete na gramática por meio dos pronomes pessoais; a dêixis social revela a relação social entre os participantes do discurso. Já a dêixis discursiva ou textual "diz respeito ao uso de expressões em um enunciado para se referir a um trecho do discurso dentro do qual aquele enunciado se encontra". A dêixis espacial e temporal é realizada por advérbios e expressões adverbiais de lugar e de tempo respectivamente.

Consoante os ensinamentos de BÜHLER (apud GUIMARÃES, 2007), os dêiticos são sinais que designam mostrando e não conceituando. Para o autor:

> [...] os pronomes pessoais e as desinências verbais indicam os participantes do ato discurso. Os pronomes demonstrativos, estariam representados por certas locuções prepositivas e adverbiais, bem como os advérbios de tempo, referenciam o momento da enunciação, podendo indicar simultaneidade, anterioridade ou posterioridade. Assim; este, agora, hoje, neste momento (presente); ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias; antes de (pretérito); de agora em diante, no próximo ano, depois de (futuro). O que varia com a situação é o referente de uma unidade dêitica, e não seu sentido, o qual permanece constante de um emprego a outro. O pronome *eu* transmite sempre a mesma informação, isto é, "a pessoa, à qual remete o significante é o sujeito da enunciação. Os dois pronomes *eu* e *tu tem* por extensão o conjunto virtual de todos os indivíduos que se podem representar como emissor e receptor respectivamente, são grosso modo os mesmos.

Também Rodolfo ILARI (2006) se reporta a importância dos dêiticos como elementos que apontam elementos nos enunciados. Ilari chamamos de 'dêiticas' as

expressões que se interpretam por referência a elementos do contexto extra-linguistico em que ocorre a fala. Consoante seus ensinamentos, a palavra 'dêitico' contém a idéia de apontar, e as expressões dêiticas mais típicas "apontam para elementos fisicamente presentes na situação de fala. É o caso dos pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, eu e você que, na maioria de seus empregos, remetem para a pessoa que fala e para a pessoa com quem se fala" (ILARI, 2006, p. 55)

Sobre a dêixis discursiva, BORGES (2011) assim doutrina:

> A toda dêixis discursiva corresponde uma dêixis fundadora, "entendida como a(s) situação (ões) de enunciações anterior (es) que a dêixis atual utiliza para a repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade" (Maingueneau, 1993, p. 42). A dêixis discursiva permite a primeira aproximação da cenografia de uma formação discursiva devido à dêixis fundadora, é esta que atribui "validade" àquilo que essa formação discursiva enuncia. "Uma formação discursiva inscreve o que enuncia na história de outra dêixis (daí ser dêixis fundadora), o que a torna sustentável e possível de produzir efeito de sentido nos processos discursivos que a materializam."(BORGES, 2011, p.1)

Segundo (PIRES, 2007) há um entendimento de que: "[...] trabalhar com a noção de dêixis é fundamental para os estudos enunciativos da linguagem. A categoria contém elementos da língua, na sua modalidade oral ou escrita, que são, muito mais que outros signos [...]. Além disso, para a autora "os dêiticos só existem porque um indivíduo no mundo assume-os e o faz pela necessidade que tem de comunicar-se com outros membros de sua comunidade social". De acordo com este entendimento, ao tomar essas formas da língua, o sujeito dá-lhes vida, "conquistando, simultaneamente, a possibilidade de interação com o outro e a sua realização enquanto sujeito desse mundo, uma vez que ele próprio testemunha sua existência ao proferir EU para um TU".

Émile Benveniste, (apud PIRES, 2007), conclui que: a enunciação está na língua inteira, pois toda ela é passível de ser enunciada. Para Benveniste a dêixis é a forma mais representativa da enunciação, e esta idéia se defende quando se reporta ao surgimento da conceituação de dêixis. Lembra-se que a dêixis tem origem no gestual, na capacidade humana de dizer mostrando,indicando. Na concepção benvenistiana, esse ato é realizado "por um ***eu*** na tentativa de relacionar-se com o mundo, em um momento inédito e irrepetível, em um contexto também particular". Por isso, trata-se a dêixis como categoria de linguagem, de enunciação e uma reveladora das subjetividades envolvidas.

A linguagem, segundo Lavarda e Bidarda (2007, p.309-324), depende de um amplo conjunto de elementos "que falante e ouvinte precisam dominar para garantir a comunicação". Para os autores, as relações sociais entre falante e ouvinte, além dos limites do dizer e do calar, necessita do uso de um conteúdo adequado, sujeito a regras que governam a produção apropriada dos atos de fala.

Continuam os autores:

> Num contexto dialógico, por exemplo, todo falante, mesmo que não tenha consciência disso, usa a linguagem como um sistema de sinais organizados. Para Perrot, as manifestações da linguagem representam uma função humana baseada na associação dos conteúdos do pensamento com os sons produzidos pela fala. Embora esse sistema seja constituído, na base, por palavras, em que a grande maioria delas possui forte teor semântico, o fato é que em circunstâncias diversas fazer uso de elementos referenciais para ajudar tanto o emissor na exposição de suas idéias quanto o ouvinte na compreensão do que lhe é dito, torna-se um recurso indispensável. Numa conversação aberta, por exemplo, é muito comum o uso da dêixis.

Usando esse expediente, Lavarda e Bidarra, enxergam que o falante examina o "manejo da continuidade referencial, verifica a incidência de construção de frases *coesivas e coerentes*, tudo isso com o objetivo de garantir o efeito desejado sobre o ouvinte daquilo que ele, o emissor, está tentando transmitir".

Então aparecem os dêiticos, que por suas características, se deixam acompanhar "por elementos de indicação, atitudes, gestos, expressões faciais ou olhares, na grande maioria das vezes, exige compreensão a partir da intrínseca articulação entre, pelo menos dois órgãos dos sentidos humanos, audição e visão".

Fundamentam Lavarda e Bidarra:

> Num contexto em que vários elementos lingüísticos e extralingüísticos estão em constante negociação em tal estado de coisas, não há como deixar de considerar as diversas situações que dão às línguas um caráter ao mesmo tempo complexo, dinâmico e de interesse particular.Embora válido e, em via de regra, plenamente aceito pelos falantes, o propósito aqui é colocar em evidência o impacto negativo causado pelos dêiticos espaciais, quando o seu uso não é cercado de cuidados necessários para a efetivação do enunciado.

Para Lahud (apud PIRES, 2007) a noção não pertence exclusivamente, a nenhum campo de conhecimento específico: "existem referências da dêixis em filosofia, na

fenomenologia, na lógica e na semiótica, bem como na lingüística, desde a Gramática de Port- Royal às teorias da enunciação".

4. As ambiguidades e os Embargos Declaratórios.

As ambiguidades são geradas quando faltam elementos contextuais para a interpretação de um enunciado de forma correta, assim OLIVEIRA (2008) chama atenção para este episódio que:

> [...] revela um fenômeno semântico muito comentado em manuais de linguística: a **ambiguidade...** Obviamente ela pode ocorrer com estudantes desatentos, ou propositadamente, como acontece com agentes publicitários e jornalistas, que adoram frases ambíguas... A ambiguidade é a possibilidade de se atribuir mais de um significado a uma palavra ou a uma sentença...Prefiro pensar na ambiguidade mais como um fenômeno potencial do que concreto, já que a desambigüização é feita a partir do contexto ou da negociação de sentidos estabelecida entre os participantes de um discurso. (OLIVEIRA, 2008, p. 109).

Segundo BRÄSCHER (2011): "A solução de ambigüidades em sistemas de recuperação em linguagem natural tem por objetivo determinar que escolhas são mais adequadas considerando-se o contexto onde ocorre a ambigüidade". Como afirma Fuchs (apud Bräscher), toda forma à qual podem ser associados vários significados é virtualmente ambígua (ambigüidade virtual) quando considerada isoladamente, fora de todo contexto de uso. Quando esta forma é analisada num contexto, ela pode se tornar unívoca, ou pode ser considerada efetivamente ambígua (ambigüidade efetiva).

Os Embargos Declaratórios geram seus efeitos no mundo jurídico, dentro da sociedade, e quando analisados sob a óptica linguística, atingirá seu objetivo no momento em que possibilitar o entendimento textual.

Em sua tese de doutorado, Freitas (2011, p.15), demonstra a importância de um tipo de texto jurídico, as Sentenças Judiciais, e defende que o direito só pode ser imaginado em função do homem em sociedade sendo também impossível pensá-lo sem colocar este domínio discursivo numa relação de Linguagem que se manifeste social e culturalmente.

No contexto judiciário encontraremos as os Embargos Declaratórios como gêneros textuais produzidos por meio da enunciação dos interlocutores. Tais textos jurídicos se comportam como fortes mananciais de elementos dêiticos que não foram utilizados adequadamente. A Dêixis vai apontar elementos linguísticos ou extralinguísticos (referentes) que devem ser complementados ou recuperados numa situação de enunciação (discurso oral, escrito, retextualizado).

5. Análise do Corpus.

A Análise foi feita em 03 Embargos Declaratórios[3] (ED): **(1) (2)** e **(3).** Em seguida foram pinçados alguns trechos textuais para as considerações linguísticas:

(1) ED: 200.2010.021859-9 – Fórum Cível de João Pessoa – PB.

> "**Como explicitado acima** restou patente a CONTRADIÇÃO e OMISSÃO COMETIDOS PELO MAGISTRADO, quanto a PRODUÇAO DE PROVAS, portanto, mister, todavia, demonstrar que ***isso*** acarreta um grande equívoco e injustiça de modo a tornar igualmente nulo o julgamento pela improcedência de mérito proferido." (grifamos)

(1) – Dêitico Discursivo (DD)- (***isso***) que resume um conteúdo proposicional; Ambiguidade apontada: O Dêitico remete a uma expressão ***("Como explicitado acima")*** que remete a várias pistas do contexto e aponta para algo não pontualmente identificável. Alguém de fora da interlocução não tem como retomar o contexto.

(2) ED: 200.2011.045804-5 – Fórum Cível de João Pessoa – PB.

> "***Deve-se sempre ter em mente*** que o ***juiz*** não está obrigado a responder todas as alegações das ***partes***, quando encontrado motivo suficiente para fundar a

[3] Estes documentos são públicos e qualquer cidadão pode ter acesso. Exceções são feitas a processos que tramitam em 'segredo de justiça' tais como as ações que envolvem Direito de Família.

decisão, ***nem se obriga a ater-se*** aos fundamentos indicados por elas e tampouco a responder um a um todos os seus argumentos." (grifamos)

(2) – Dêitico Social (DS) (FILLMORE, 1971, P.39) - (***juiz - partes***) De acordo com o autor a dêixis social trata dos, "[...] relacionamentos sociais por parte dos participantes da conversação, que determinam, por exemplo, a escolha de níveis discursivos honoríficos ou polidos, ou íntimos ou insultantes, etc. [...]"

Ambiguidade apontada: O Dêitico remete a expressões ***("Deve-se sempre ter em mente*** que o ***juiz"; "nem se obriga a ater-se"***) que determina níveis discursivos hierárquicos inseridos no contexto e aponta para algo não pontualmente identificável. Alguém de fora da interlocução não tem como retomar o contexto.

(3) ED: 200.2009.043417-2 – Fórum Cível de João Pessoa – PB.

"Sendo assim a sentença que julgar a ação não ***o*** aproveitará, posto que a representação não ***o*** autoriza a, dentro dos limites da procuração, cumprir a vontade dos representados, que por algum motivo, não possuem condições ou não desejam figurar em juízo." (grifamos)

(3) – Dêitico Discursivo (DD) (***o;o***) – esta matriz linguística ***o*** tem função pronominal. Porém aponta para partes precedentes e conseqüentes do discurso.
Ambiguidade apontada: Os Dêiticos apontam para seguintes ambiguidades: o primeiro ***o*** refere-se a quem a ele? Ele quem? E o segundo ***o*** **autoriza a ele ou ao aproveitamento? (**grifamos**)**

6. Conclusões

A finalidade primordial do fenômeno 'dêixis' é determinar a estrutura e a interpretação de enunciados em relação ao tempo (dêixis temporal), lugar (dêixis espacial), pessoas e entidades dentro ou fora do discurso (dêixis pessoal), identidade entre os interlocutores (dêixis social), e codificação de referência dentro de um enunciado por partes do discurso em andamento (MARTINS, 2008, p.87), (dêixis discursiva).

Sendo assim tratamos este artigo, numa perspectiva pragmática, o gênero textual *'Embargos Declaratórios',* que são encontrados no domínio discursivo 'Jurídico' (MARCUSCHI, 2008). Esses gêneros textuais são usados na *práxis* judiciária e servem para esclarecer 'Omissões', 'Contradições' e 'Obscuridades' que venham a trazer entendimentos ambíguos no texto jurídico.

Demonstra-se a existência de algumas expressões linguísticas utilizadas neste tipo de **texto forense**, desprovidas de uma certeza referencial, gerando ambiguidades, as quais podem ser apontadas por meio de informações de uso e contextual.

Espera-se então ter contribuído no sentido de que alguns elementos dêiticos (discursivos e sociais) nos dão condições de apontar partes **deste texto**, aproximando, por meio da linguagem, o produtor do texto e seus destinatários.

Finalmente, por se tratar de um tema de suma importância, para que a linguagem jurídica, principalmente a textual escrita, possa ser bem entendida, (pois constitui-se num celeiro de ambiguidades e incertezas) acredita-se ser necessário a retomada constante do tema apresentado.

7. Referências.

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguistica geral II.** Tradução Eduardo Guimarães [ET al.]; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. – Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRÄSCHER, Marisa. **A Ambigüidade na Recuperação da Informação**. Disponível em: < www.DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação - v.3 n.1 fev/02 ARTIGO 05> Acesso em 15 de setembro de 2011.

BORGES, Maria Virginia. **A dêixis discursiva: formas de representação do sujeito, do tempo e do espaço no discurso.** Disponível em: < www. gelne. ufc. br/revista _ano2 _no2 _33.pdf. *Acesso em 15 de setembro de 2011.*

CAVALCANTE, Mônica Magalhães.; LIMA, Silvana Maria Calixto de. Referenciação: teoria e prática. (orgs) - - São Paulo : Cortez, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **A dêixis discursiva.** Disponível em: < http://www.revistadeletras.ufc.br/rl22Art06.pdf > Acesso em 28 de agosto de 2011.

CARACIOLA, Andrea Boari. **Atributos linguísticos das decisões judiciais.** Disponível em**: < <** http: //www . mackenzie. br/ fileadmin/ Graduacao /FDir/ Artigos / artigos_2009/linguisticos_andrea.pdf > consulta em 15/09/2011.

CATUNDA, Elisabeth Linhares. **Análise pragmática do gênero jurídico acórdão – com atenção especial para os dêiticos discursivos**. Faculdades Cearenses em Revista, Fortaleza, v.1, n.1, p. 184-199, ago./dez. 2009. Disponível em < *www3. unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/caderno.pdf > Acesso em 10 de setembro de 2011.*

CERVONI, Jean. **A Enunciação**. Tradução de L. Garcia dos Santos. Revisão da tradução por Valter Kehdi (Professor da Universidade de São Paulo). Série 'Fundamentos'. N.61. Editora Ática, São Paulo – SP, 1989.

FILLMORE, Charles. **Lectures on deixis**. Berkeley: University of California, 1971.

FIORIN, José Luiz. **Introdução a Linguistica II; princípios de análise**/ José Luiz Fiorin (org), 4. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, Ariadne Castilho de. ***A intersubjetividade em sentenças judiciais****. Disponível em* < www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do*?...> acesso em 20 de setembro de 2011.*

GUIMARÃES, Elisa. **Articulação do texto.** / Elisa Guimarães.- 10 ed. – São Paulo: Ática, 2007 .

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica – brincando com a gramática.** / Rodolfo Ilari. 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** / Ingedore Koch – 9. Ed. São Paulo: contexto, 2007.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2 ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. – 10 ed. 3ª. reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

LAHUD, Michel. **A propósito da noção de dêixis.** – São Paulo : Ática, 1979.

LAVARDA, Santa T. Facalde; BIDARDA, Jorge. **A dêixis como um "complicador / facilitador" no contexto cognitivo e lingüístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual**. In Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2007 v.13, n.3, p.309-324.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Tradução Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LYONS, John. **Linguagem e Linguistica. Uma introdução.** Tradução de Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. LTC editora. Rio de Janeiro - RJ, 1987.

MARCATO, Antonio Carlos. Código de processo civil interpretado/ Antonio Carlos Marcato, coordenador: - 3. ed. – São Paulo: Atlas, 2008

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi, - São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo. Mapeamento das multifuncoes do ASSIM: dos deiticos
discursivos aos marcadores do discurso em contextos orais paraibanos / Iara Ferreira de Melo Martins – Tese (Doutorado)- 216 p.– UFPB/CCHLA - Joao Pessoa, 2008.

MONTENEGRO FILHO, Misael. **Curso de direito processual civil.** Volumes 1 e 2. - 5ª. ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática/ Heronides Maurílio de Melo Moura. Florianópolis: Insular, 1999.

MUSSALIN, Fernanda.; BENTES, Ana Christina. Introdução à linguística : fundamentos epistemológicos, volume 3 / Fernanda Mussalim, Ana Christina Bentes, organizadoras. – 5. Ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

PIRES, Vera Lúcia. e WERNER, Kelly Cristini G. **A dêixis na teoria da enunciação de Benveniste.** Disponível em: < *w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r33/revista33_9.pdf* > *Acesso em 20 de setembro de 2011.*

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica**./ Luciano Amaral de Oliveira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS. Lúcia de Fátima Araújo dos, e COSTA. Maria Helenice Araújo,

Os dêiticos nos gêneros jurídicos. Disponível em**: <** www. propgpq. uece. br/semana _universitaria /. ./linguistica_01.doc > Acesso em 13 de agosto de 2011.

GÊNERO TEXTUAL CARTA DE APRESENTAÇÃO E MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: ANÁLISE DE UM TEXTO DE ALUNO DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciane Watthier (PG – Unioeste/Bolsista CAPES)
Terezinha da Conceição Costa Hübes (Profa – Unioeste / Bolsista CAPES)

RESUMO: Neste texto, trazemos algumas reflexões teóricas acerca das marcas da oralidade na escrita, bem como uma análise preliminar de um texto de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da qual buscamos identificar as marcas de oralidade apresentadas. São reflexões iniciais acerca de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo é trabalhar com textos pertencentes ao gênero discursivo Carta de Apresentação, os quais foram produzidos por alunos do 5° ano do Ensino Fundamental, de cidades da região Oeste do Paraná. Nessas produções, buscaremos identificar as marcas de oralidade, e, sobretudo, tecer propostas de trabalho docente que atendam diretamente aos problemas apresentados, partindo da observação de como tais aspectos da escrita são abordadas didaticamente. Trata-se de uma investigação qualitativa em pesquisa educacional, do tipo descritiva e interpretativa-crítica. Nossa perspectiva epistemológica é o interacionismo, com bases teóricas na Linguística Aplicada (LA) e na Sociolinguística. Para tal investigação, pautamo-nos em Bakhtin (2000, 2004), Marcuschi (2008), Brito (1997), Bortoni-Ricardo (2005), Monteiro (2008), Fávero (2003), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Marcas da oralidade, Ensino de Língua Portuguesa, Gênero discursivo Carta de Apresentação

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema de pesquisa se originou a partir dos trabalhos desenvolvidos dentro do projeto *"Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná"*(Observatório da Educação – ODEDUC). Trata-se de um projeto de pesquisa e de extensão, sustentado na temática formação continuada, voltado a professores da educação básica – anos iniciais – de sete municípios da região Oeste do Paraná, os quais apresentaram IDEB abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB de 2009. Tal projeto conta com fomento da CAPES/INEP, desenvolvendo-se em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel.

Um dos instrumentos utilizados para geração de dados, dentro desse projeto, foi a aplicação de um simulados da Prova Brasil, no ano de 2011, aos alunos de 3° ano e 4ª séries/5º ano dos municípios envolvidos, no qual foi contempla da uma produção textual para avaliar a escrita do aluno. Durante a análise/correção dos textos, percebemos a

presença constante de desvios da norma padrão da língua portuguesa principalmente em consequência de marcas da oralidade interferindo na escrita. Tratava-se de desvios tanto no nível do discurso, quanto morfossintático e fonético, os quais, de forma muito recorrente, acabavam por intervir na organização do texto escrito, por vezes, prejudicando, até mesmo, a sua compreensão.

Devido a essa constatação, fomos modelando um projeto de pesquisa, que apresentamos para nosso ingresso no curso de doutorado em Letras[1]. O objetivo é trabalhar com textos escritos de alunos do 5° ano do Ensino Fundamental de quatro municípios no qual atuamos com o projeto do OBEDUC. São produções pertencentes ao gênero discursivo carta de apresentação, buscando refletir sobre marcas de oralidade na escrita, tanto em nível discursivo, como morfossintático e fonético e, a partir da análise e reflexão, tecer propostas de trabalho docente que atendam diretamente aos problemas apresentados. Porém, neste artigo, nos debruçamos apenas sobre a análise de um dos textos que compõem o *corpus*, tendo em vista o reduzido espaço constituinte deste gênero acadêmico e o fato de a pesquisa estar em fase inicial de desenvolvimento.

E, por falar em desvios da norma padrão no nível discursivo do texto, compreendemos ser esse um diferencial de nossa pesquisa: ela não busca investigar esses desvios de forma descontextualizada do texto, ou seja, apenas no nível ortográfico, fechado em si mesmo. Isso se deve ao fato de que nosso trabalho e, da mesma forma, nossa prática pedagógica, estão situadas na concepção dialógica de linguagem, o que significa dizer que compreendemos a língua como social, histórica e ideológica. E o sujeito, nesse contexto, é igualmente social, ativo e interage por meio dessa língua (BAKHTIN, 2004). Pautamo-nos, pois, em pressupostos teóricos de Bakhtin e pesquisas desenvolvidas no Brasil sob este escopo.

Dessa forma, analisamos, além dos desvios gramaticais da norma padrão, a repetição de palavras e de elementos coesivos, conectivos da oralidade (daí, né, ah, e), marcas de concordância, segmentação ou junção de palavras, omissão de pronomes oblíquos, problemas de inadequação morfossintática, pontuação, além de problemas relacionados ao contexto e à situação de produção, ao gênero discursivo, entre outros. São

[1] Estamos cursando o 2º ano do doutorado em Letras no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Nossa proposta se inscreve na Linha de Pesquisa *Linguagens: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.*

marcas da linguagem informal com que a criança se comunica, as quais deixa transparecer na escrita, demonstrando que está em fase de aquisição da norma padrão e de adaptação de sua linguagem. Com base em apontamentos de Rojo (2010), essa aquisição não se dá em um processo linear, mas requer idas e vindas, reorganizações, reestruturações e articulações.

Nesse sentido, seria incoerente, nesse trabalho sobre a interferência da oralidade na escrita, não levar em conta o contexto de produção, o gênero, suas características e a situação de interação. Buscamos, pois, desenvolver uma análise tanto no nível textual quanto discursivo, de forma que a frase, o texto, enfim, o discurso seja considerado, rastreando como a oralidade se revela em cada nível e de que forma ela interfere na organização textual-discursiva.

Para tal análise, tomamos como referência o sistema ortográfico da língua escrita padrão. Falamos, conforme Brito, "de uma convenção social com regras relativamente explícitas no que diz respeito à ortografia, concordância nominal e verbal e regência e, no uso de determinadas expressões lexicais" (BRITO, 1997, p. 56-57). Assim, segundo esse pesquisador, é um padrão de correção (ou, diríamos nós, de fala/escrita mais adequada ao contexto formal), cuja finalidade é a de garantir a unidade nacional da língua. Conforme Bortoni-Ricardo (2005), essa norma possui um "conjunto de critérios referenciais que determinam os padrões de correção e aceitabilidade da língua" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24). Trata-se da variedade de fala que tem maior prestígio, independente do contexto social. Referimo-nos, portanto, à língua padrão como mais uma variedade linguística (de maior prestígio) empregada pelos usuários da língua. Mesmo reconhecendo-a de tal forma, não entendemos ser ela superior às demais, mas tratamo-la como uma aquisição linguística necessária que pode ser propiciada ao aluno.

Nessa perspectiva, já demos pista de que tomamos o interacionismo como perspectiva epistemológica, com bases teóricas na Linguística Aplicada (LA) e na Sociolinguística, já que, ao se trabalhar com o aspecto citado, levamos em conta os diversos contextos em que se produz linguagem e a forma como interferem na interação verbal. Trata-se, assim, de uma investigação qualitativa em pesquisa educacional, do tipo descritiva e interpretativa-crítica, haja vista que o principal interesse é a interpretação dos dados com um olhar na abordagem didática dos mesmos, ou seja, buscando agir sobre eles e apartir deles, de forma a socializar conhecimento.

Para dar conta das reflexões propostas, nosso artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos o texto a ser analisado, a forma como os dados foram gerados nos municípios e, ainda, comentando sobre as características do gênero discursivo carta de apresentação. Em seguida, expomos nossas considerações a respeito dessa produção,destacamos e analisamos as marcas de oralidade nos níveis discursivo, morfossintático e fonético, ao mesmo tempo em que tentamos apresentar uma breve definição dos mesmos, refletindo sobre como a oralidade interferiu na ideia expressa pelo aluno e, consequentemente, na organização de seu texto.

2 O *CORPUS* DA PESQUISA

Antes de tratarmos do *corpus* analisado, é de grande valia justificar a faixa etária e a localização geográfica dos sujeitos selecionados para participar da pesquisa. Trata-se de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de 4 dentre os 7 municípios envolvidos no OBEDUC (projeto especificado na introdução deste artigo). Optamos por alunos desses municípios pelo fato de que a pesquisa de doutorado (da qual se origina este texto) está intimamente ligada a esse projeto. Em relação à faixa etária, estamos trabalhando com alunos do 5º ano por compreendermos que, nesse nível de ensino, eles estariam com a capacidade de escrita mais desenvolvida, com maiores condições de produzir um texto. Partindo desse contexto, entendemos que a análise que efetivaremos poderá apresentar as principais dificuldades que ainda persistem tanto no nível discursivo, morfossintático e fonético, em termos de escrita, de acordo com a especificidade de cada gênero discursivo cujo estudo é recomendado para esse ano de ensino.

Por compartilharmos das teorias do círculo de Bakhtin, contemplamos, na geração do *corpus,* os gêneros discursivos, já que é por meio deles que ocorre a interação verbal (BAKHTIN, 2003), por meio da qual a linguagem se manifesta realmente. Também conforme o aporte teórico do Interacionismo (GERALDI, 1984; 1991), reportando-nos ao ensino, a linguagem só pode ser ensinada e apreendida por meio de sua utilização em contextos de interação verbal, o que significa promover, ao aluno, situações reais de uso da língua, ou seja, momentos em que, enquanto aprende, ele interaja, verdadeiramente, com um interlocutor real. A partir de situações assim vivenciadas, criar condições para que a circulação de textos produzidos na escola aconteça, de forma que uma produção não se encerre apenas na correção do professor.

Na perspectiva de promover, portanto, uma situação real de interação por meio de um texto escrito, foi que optamos por um gênero que pudesse ser concretizado naquele momento em que os dados estavam sendo gerados, isto é, que fosse escrito para um interlocutor real. E aquele que nos pareceu mais adequado foi a Carta de Apresentação, pois, como professoras e enquanto buscávamos o *corpus* de pesquisa, podíamos colocar-nos, ao mesmo tempo, como interlocutoras das cartas a serem produzidas.

O gênero discursivo carta apresenta, segundo Watthier (2010), uma grande complexidade, já que possui vários modelos e diferentes características, de acordo com cada situação sócio enunciativa que o envolve. Nesse sentido, a carta de apresentação seria apenas um dos modelos existentes. Porém, há alguns aspectos sempre presentes nos textos pertencentes a esse gênero. É o que apresentam Baumgärtner e Cruz (2009):

> [...] é necessário que o produtor se assuma como locutor, numa relação interlocutiva [...]. Ao interagir com o outro através do gênero carta, o autor considera uma série de elementos contextuais:
> • ele é alguém na sociedade;
> • ele escreve para alguém;
> • ele tem um objetivo;
> • ele se constitui como sujeito de seu discurso e lança mão de estratégias para realizar o processo de interlocução;
> • ele escolhe o gênero mais apropriado para atingir seus objetivos;
> • ele escolhe o meio de divulgação (BAUMGÄRTNER & CRUZ, 2009, p. 169-170).

Em outras palavras, quando pensamos em escrever uma carta, normalmente, o fazemos respondendo a uma correspondência recebida ou, então, por uma necessidade de dizer alguma coisa a alguém que, normalmente está distante. Escrevemos, pois, para uma determinada pessoa, com um objetivo comunicativo em mente, realizando, de acordo com Baumgärtner e Cruz (2009), uma intervenção por meio da linguagem em seu registro escrito.

Por isso, ao propor essa produção aos alunos dos municípios envolvidos no projeto, primeiramente produzimos uma carta de apresentação, por meio da qual nos apresentávamos a eles. Isso foi feito com dois objetivos: primeiro, fazer com que a interação por meio desse gênero fosse completa, ou seja, os alunos receberiam uma carta e responderiam-na e; segundo, proporcionar um primeiro contato com o gênero discursivo Carta de Apresentação, tendo em vista que o mesmo ainda não havia sido trabalhado em sala.

Dessa forma, entregamos a cada aluno a nossa carta de apresentação. Em seguida, fizemos sua leitura e fomos refletindo, no coletivo, sobre o que caracterizamos textos desse gênero: qual é seu objetivo de escrita, para quem ele pode ser destinado, como deve ser a linguagem utilizada nesse gênero, em quais situações interacionais devemos produzir um texto pertencente a esse gênero, qual é o seu suporte e como são veiculados. Além disso, conversamos sobre a sua estrutura composicional apresentada: os elementos que a compõem e a forma de disposição de cada um deles. Frisamos, entretanto, que essa estrutura não é fixa, já que, conforme apontado por Bakhtin (2003), os gêneros são enunciados relativamente estáveis, mas podem ser alteradas conforme o contexto social em que está sendo produzido sem, no entanto, descaracterizar o gênero discursivo.

Depois dessa apresentação e explanação sobre o gênero, solicitamos que também eles produzissem uma carta na qual se apresentariam para nós, seus interlocutores, com o objetivo de nos conhecermos melhor. E, por isso, as cartas seriam guardadas como lembrança, o que os estimulou bastante para a escrita.

Em relação ao contexto de produção e ao conteúdo temático do texto que seria produzido, tratava-se de um texto de autoria do aluno, cujo interlocutor, naquele momento éramos nós, visitantes de uma cidade vizinha, em sua escola. Sua função social era a de apresentação, trazendo informações pessoais, experiências já vividas, gostos, etc. Por isso, quanto à construção composicional da carta, predominaria nela a descrição e a exposição, apresentando, primeiramente, o local e a data, depois o vocativo, o qual seria seguido pelo texto e finalizaria com a despedida e a assinatura. Quanto ao estilo, seria um texto de, aproximadamente, uma lauda, organizado a partir do domínio da linguagem padrão, ou seja, preservando-o do uso de gírias, de marcas da oralidade, de regionalismos, etc., pelo fato de que, nessa situação específica, nós não éramos conhecidos íntimos.

A produção textual foi encaminhada com o seguinte enunciado (ou comando de escrita):

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 5º ANO

NOME: _____ DATA: _____/_____ /2013.

MUNICÍPIO: _____

Querido(a) aluno(a):

Você acabou de ler um texto escrito pelo(a) professor(a). Por meio desse texto, você pôde conhecê-lo(a) um pouco mais porque ele(a) escreveu sobre onde nasceu, onde já morou, o que fez até hoje (tanto no seu trabalho quanto na vida pessoal), quais são seus principais sonhos e desejos, entre outras coisas. Ou seja, no texto, o(a) professor(a) se apresentou e, por isso, esse texto se chama **CARTA DE APRESENTAÇÃO**.

E, agora, chegou a sua vez! Nas linhas abaixo, escreva uma **CARTA DE APRESENTAÇÃO** destinada **ao(à) professor(a) que escreveu a carta**. Assim como ele(a), conte sobre sua vida: onde você nasceu, onde e com quem mora hoje, onde já morou. Fale ainda sobre seus estudos, sua família, animais de estimação, sonhos e desejos, entre outras coisas que achar importante.

Mas, lembre-se: o(a) professor(a) não é uma pessoa muito íntima sua e, por isso, tente utilizar uma linguagem mais formal. E por ser uma CARTA, não se esqueça de colocar: local e data, vocativo, desenvolvimento (assunto), despedida e assinatura. Capriche, pois, por meio dessa CARTA, o(a) professor(a) poderá conhecê-lo(a) melhor.

A proposta de produção escrita foi desenvolvida, conforme já dissemos, em quatro municípios, totalizando 392 textos. Desses, farão parte de nosso *corpus* apenas 40, considerando a extensão da análise a ser realizada em relação às marcas de oralidade apresentada. Para esse recorte, selecionamos, primeiramente, textos das turmas em que pudemos acompanhar a geração dos dados, por compreender que isso nos dará maior respaldo durante as análises. Isso resultou em 161 textos, número ainda muito elevado, motivo pelo qual fizemos um novo recorte: escolha aleatória dos 40 textos que apresentam o maior número de marcas da oralidade, de forma a conseguir realizar uma análise profícua. Nessa seleção, embora não objetivemos comparar a escrita dos meninos com a das meninas, tomamos, apenas, o cuidado de selecionar a mesma quantidade de textos de cada gênero/sexo, já que, conforme comprovado por Paiva (2010), na fala feminina, tende a predominar uma forma de prestígio e, por isso, essa variável pode trazer fatores significativos.

Todavia, para este artigo, focamos a análise em apenas um dos textos produzidos, no qual nos detemos para apontar aspectos da oralidade que ainda persistem tanto em nível discursivo, como no morfossintático e no fonético. Por questões éticas, optamos por não revelar o nome do aluno produtor dessa carta, assim como o município em que ela foi produzida. Eis o texto a ser analisado, transcrito tal qual produzido pelo aluno:

Quadro 01: Texto produzido por aluno do 5º ano

....., 02 de agosto de 2013 Querida Professora agora vou responder sua carta Eu nunca se mudou desde que eu nasci e moro no sítio Eu gosto de cachorro gato etc Eu amo sítio e a cidade mais omenos Eu moro com minha mãe, vó, irmão, irmã, está e a minha familia eu quero ser professora ou medica mais foi muito legal a minha infansia Eu estudo i Eu gosto muito de estuda a minha turma e legal. Eu gosto muito de Bebeis a verdade Eu gosto de criança Eu vaso capoeira de cedo e legal meu nome e K.S. Eu tenho dez anos. Eu gosto de zoologico por que tem amimais como leão, cobra, tigre, pantera, macaco, papagaio, coruja, etc. ate mais Eu desejo tudo de Bom para você Querida professora Luciane Um grande abraço e um Beijo K.S.

Fonte: banco de dados da pesquisadora

Como é possível observar, esse texto é de difícil compreensão, uma vez que a escrita apresenta problemas tanto de ordem estrutural quanto morfossintática, fonética e, principalmente, discursiva. Sobre isso, porém, discorremos na próxima seção.

3 TEXTO DO GÊNERO "CARTA DE APRESENTAÇÃO": REFLEXÕES QUANTO ÀSMARCAS DA ORALIDADE

3.1 Nível discursivo

Em nossa pesquisa, falar do discurso significa reportamo-nos aos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin[2], para o qual a língua sempre deve ser estudada dentro de seu contexto social. Em outras palavras, "o discurso é a língua em sua integridade concreta e viva" (BAKHTIN, 2010, p. 207). Logo, nessa perspectiva, considerar o nível discursivo do texto significa reconhecer que a língua é constituída por dois polos: sistema (forma linguística que pressupõe um sistema universalmente aceito) e enunciado (ligado ao contexto, só se revela numa situação e na cadeia dos textos; está ligado às relações dialógicas peculiares) (BAKHTIN, 2003). Nessas condições, o discurso encontra-se presente tanto no sistema da língua quanto no contexto de produção, o que pressupõe reconhecer que está sempre em diálogo com outros enunciados, uma vez que se define também como dialógico. Nessas condições, é preciso lembrar, em uma análise discursiva, que

> As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação

[2]O Círculo de Bakhtin correspondia a um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniam regularmente entre 1919 e 1929, preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte. Nele incluía o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936), o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), Mikhail Bakhtin (1895-1975) dentre outros.

> dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Apesar de Bakhtin/Voloshinov (2004) e Bakhtin (2003, 2010) não se preocuparem com o ensino da língua, suas teorias podem ser, facilmente, reportadas a essa área. Compreendemos, então, que quando se trabalha, por exemplo, com a produção textual no ensino da Língua Portuguesa, deve-se criar uma situação de interação em que se permita, ao aluno, interagir socialmente com outro(s) interlocutor(es). Tal situação vai definir um *por que escrever* (objetivo comunicativo), *para quem* (seleção do interlocutor), um gênero discursivo e, até mesmo, o estilo e o léxico que serão empregados. A mesma situação deve existir quando se pensa na leitura, correção e reescrita desses textos. Não se pode, assim, exigir uma linguagem formal do aluno, se a situação de produção não se prestava a esse tipo de interlocução; da mesma forma, não se pode aceitar uma linguagem totalmente informal se a situação exigia o uso do formal.

Todavia, para analisar o nível discursivo de um texto, é preciso criar algumas categorias, já que estas não se encontram delineadas pela teoria. Assim, para essa situação de análise, estamos considerando os seguintes elementos: *a)* o contexto social de produção (sala de aula); *b)* o autor do texto (alunos do 5º ano); *c)* interlocutor real (professora que aplicou a proposta de produção, a qual era desconhecida dos alunos); *d)* o gênero (carta de apresentação); *e)* a linguagem exigida para aquela situação de interação (linguagem formal, que desconsidera o uso de gírias; os marcadores conversacionais – olha, veja, bom, aí, etc. – haja vista a situação de interação; o uso constante de "a gente" em substituição ao pronome "nós"; a reiteração de palavras e do conector "e", muito comum no discurso oral; e a ausência dos sinais de pontuação).

No texto abaixo, podemos visualizar essas marcas:

> ....., 02 de agosto de 2013
> Querida Professora agora vou responder sua carta Eu nunca se mudou desde que eu nasci e moro no sítio Eu gosto de cachorro gato etc Eu amo sítio e a cidade mais o menos Eu moro com minha mãe, vó, irmão, irmã, esta é a minha familia eu quero ser professora ou médica mais voi muito legal a minha infansia Eu estudo i Eu gosto muito de estuda a minha turma e legal. Eu gosto muito de Bebeis a verdade Eu gosto de criança Eu vaso capoeira de cedo é legal meu nome e K.S. Eu tenho dez anos. Eu gosto de zoológico porque tem amimais como leão, tigre, cobra, pantera, macaco, papagaio, coruja, etc. ate mais Eu desejo tudo de Bom para você Querida professora Luciane
> Um grande abraço e um Beijo
> K.S.

Conforme podemos observar nesse texto, o aluno apresenta dificuldades em apenas alguns elementos quanto se trata do nível discursivo. Vejamos cada um dos pontos analisados em tal nível:

a) O contexto social de produção: como o contexto de produção correspondia à sala de aula, podemos afirmar que o aluno considerou essa situação, o que aparece explicitamente demarcado no texto em dois segmentos do discurso: primeiramente ao se dirigir ao seu interlocutor como *querida professora*; e depois quando está se preparando para a finalização do discurso – *querida professora Luciane*. Ao denominar o seu interlocutor de "professora", assume seu papel social de aluno que fala de uma escola X para um interlocutor Y.

b) O autor do texto: o autor desse texto é um aluno do quinto ano e podemos afirmar que há momentos em que ele se coloca, realmente, como autor, mostrando dominar esse aspecto. Um exemplo é quando ele diz *Agora vou responder sua carta*, mantendo um diálogo entre autor e interlocutor, demonstrando ter recebido uma correspondência que será agora respondida. Outro momento é na sua assinatura, pois, ao colocar o nome ao final da carta ele se assume, mais uma vez, como autor da mesma.

c) Interlocutor real: quando Bakhtin (2004) fala do processo de expressão-enunciação ele afirma que toda interação possui um interlocutor real, por mais que este não esteja presente no local em que a mesma ocorre. E, normalmente, um texto dá pistas de quem é esse interlocutor. Nesse sentido, podemos dizer que o aluno dominou esse aspecto, o que pode ser demonstrado pelo fato de ele dialogar, na carta, com a professora Luciane, já que, atendendo ao solicitado na proposta de produção e respondendo aos questionamentos ali colocados, bem como na carta que produzimos e lhe entregamos, ele a responde por meio de uma outra carta, na qual fala sobre si.

d) O gênero (carta de apresentação): Para Bakhtin/Voloshinov (2004) e outros estudiosos que ampliam/explicam suas teorias, as particularidades de um gênero discursivo não podem ser ignoradas, pois isso "leva ao formalismo e a abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida" (BAKHTIN, 2000, p. 282). Em outras palavras, quando se escolhe, com base na situação de produção, um determinado gênero para a interação, devemos seguir as particularidades do mesmo. Por isso, podemos afirmar que o

aluno dominou o gênero carta de apresentação no momento da escrita, já que apresentou os elementos que o compõem (local e data, vocativo, texto, despedida e assinatura), assim deixou com que seu texto cumprisse o objetivo e a função social desse gênero.

e) A linguagem exigida para aquela situação de interação: nesse aspecto, falamos da linguagem em relação direta ao seu interlocutor, que, naquela situação de uso, não permitiria os desvios da norma padrão, que consideramos, conforme Brito, como "regras relativamente explícitas no que diz respeito à ortografia, concordância nominal e verbal e regência e, no uso de determinadas expressões lexicais" (BRITO, 1997, p. 56-57). Podemos, pois, dizer que o aluno não dominou tal aspecto em seu texto, já que ele demonstra desvios da linguagem, como *mais* (mas), *bebeis* (bebês), *vó* (avó) e *de cedo* (pela manhã). Trata-se, provavelmente, de expressões usadas livremente na oralidade do aluno, advindas do ambiente informal (familiar e entre amigos), justificando, de certa forma, a ocorrência das mesmas em sua escrita. Além disso, a reiteração exagerada de palavras e expressões (*eu gosto, é legal, etc.*), que se deve, entre outros aspectos, a uma dificuldade de pontuar o texto adequadamente, reestruturando-o, revela, também, o não total domínio desse aspecto. Destacamos, aqui, ainda, as expressões inadequadas em relação a não intimidade do autor com o interlocutor, como *Eu desejo tudo de bom para você* e *Um grande abraço e um Beijo.* Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de ele ter se sentido à vontade com nossa presença, o que se manifestou como uma proximidade maior entre autor e interlocutor.

Porém, de um modo geral, entendemos que o aluno atendeu a proposta de interação estabelecida, mesmo que em alguns aspectos discursivos ele tenha cometido algumas inadequações. Todavia, se entendemos, conforme Bakhtin, que "as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo" (BAKHTIN, 2010, p. 208), podemos considerar que o diálogo foi estabelecido a partir do texto e que o sujeito-autor cumpriu com seu projeto de dizer, ao organizar o seu discurso.

3.2 NÍVEL MORFOSSINTÁTICO

Ao tratar do nível morfossintático, pautamo-nos, teoricamente, na Sociolinguística e, mais especificamente, em Mollica (2010), Omena e Duarte (2010). Analisamos os níveis morfológicos e sintáticos de forma conjunta por compreender que estão intimamente ligados. Nesse sentido, Omena e Duarte (2010) afirmam que "os diferentes grupos de fatores linguísticos não atuam isoladamente; daí a necessidade de uma análise cuidadosa que leve em conta a influência de condicionamentos dos diversos níveis sobre a realização da variável em estudo" (OMENA e DUARTE, 2010, p. 86).

São estes alguns dos exemplos de marcas analisadas nesse nível: *a)* não utilização das marcas de concordância; *b)* incoerência entre pessoas gramaticais (*Você* sabe que *te* enganam); *c)* uso "livre" da flexão dos verbos (*Se ele fazer*)*; d)* omissão dos pronomes oblíquos (*Eu vi ela*); *e)* junção e segmentação das palavras, conforme a pronúncia. Vejamos no texto analisado:

> ....., 02 de agosto de 2013
> Querida Professora agora vou responder sua carta Eu nunca se mudou desde que eu nasci e moro no sítio Eu gosto de cachorro gato etc Eu amo sítio e a cidade mais omenos Eu moro com minha mãe, vó, irmão, irmã, esta é a minha família eu quero ser professora ou médica mais voimuito legal a minha infansia Eu estudo i Eu gosto muito de estuda a minha turma e legal. Eu gosto muito de Bebeis a verdade Eu gosto de criança Eu vaso capoeira de cedo é legal meu nome e K.S. Eu tenho dez anos. Eu gosto de zoológico porque tem amimais como leão, tigre, cobra, pantera, macaco, papagaio, coruja, etc. até mais Eu desejo tudo de Bom para você Querida professora Luciane
> Um grande abraço e um Beijo
> K.S.

a) Não utilização das marcas de concordância: ao tratar desse aspecto, lemos nas mais diversas gramáticas da língua portuguesa sobre a necessidade de que haja uma concordância entre os elementos presentes na materialidade linguística do texto, seja entre o sujeito e o verbo, entre o sujeito e o pronome, entre o nome e o verbo, etc. (CUNHA, 2001). E, nesse sentido, entendemos que se trata de um aspecto dominado pelo aluno, conforme pode ser observado nos seguintes exemplos: *vou responder, eu amo, eu desejo, está é, eu gosto,* etc.

b) Incoerência entre pessoas gramaticais (*Você* sabe que *te* enganam): falamos, nesse ponto, de forma indireta, da concordância nominal, já que se trata da necessidade de concordar o pronome com a pessoa gramatical que se utilizou. Sob esse ângulo, podemos dizer que é um aspecto não dominado pelo aluno, já que na única frase em que ele utilizou um pronome oblíquo faltou concordância: *Eu nunca se mudou*. Trata-se de uma mistura de pessoas gramaticais (1ª pessoa do singular com o pronome oblíquo da 3ª pessoa do singular), também uma marca muito recorrente na oralidade. E, normalmente, a pessoa que faz uso dessa marca, o faz tanto em contextos formais quanto informais, o que demonstra tratar-se de uma marca persistente na linguagem.

c) Uso "livre" da flexão dos verbos (*Se ele fazer*)*:* quando tratamos desse assunto, falamos, ainda, da concordância verbal, aspecto também dominado pelo aluno, pois não houve nenhum desvio nesse sentido.

d) Omissão dos pronomes oblíquos (*Eu vi ela*): não houve nenhuma ocorrência nesse sentido, motivo pelo qual podemos dizer que, também, é um aspecto dominado.

e) Junção e segmentação das palavras, conforme a pronúncia: como os alunos se baseiam na oralidade para interagir na escrita, essa marca aparece com bastante frequência nos textos. Trata-se de um aspecto que ainda não está totalmente dominado pelo aluno, uma vez que ele escreve *omenos,* com a intenção de escrever *ou menos*. Tal marca justifica-se na oralidade por ser a forma com a mesma é, muitas vezes, pronunciada.

3.3 NÍVEL FONÉTICO

Compreendemos que, no nível fonético, devem ser analisadas as palavras que sofreram alguma alteração em sua forma ortográfica, motivada pela oralidade. Segundo Monteiro (2010), trata-se de desvios comuns na fase inicial de alfabetização, devido ao estabelecimento de "uma relação direta entre os sons e os grafemas, ou seja, as crianças escrevem conforme 'falam', estabelecendo para cada letra um valor sonoro, o que se traduz em grafias para as palavras (MONTEIRO, 2010, p. 275). Nesse caso, é preciso considerar, por exemplo, conforme Gomes e Souza (2010) e Bortoni-Ricardo (2005): *a)* Monotongação de ditongos decrescentes (*otro); b)* Neutralização das vogais */e/-/i/, /o/-/u/* (*leiti, bolu); c)* Desnasalização das vogais átonas finais (*homi*); *d)* Assimilação e degeminação do /nd/(*mostrano*); *e)* Queda do /r/ no final das formas verbais (*ler / lê*); *f)* Semivocalização do /lh/. (*velho / veio); g)* Troca do /l/ pelo /r/ *(calça / carça); h)* Desvios segmentais (trocas */p/-/b/, /t/-/d/, /f/-/v/); i)* Correspondência irregular *(s – c – ç).* Vejamos:

....., 02 de agosto de 2013
Querida Professora agora vou responder sua carta Eu nunca se mudou desde que eu nasci e moro no sítio Eu gosto de cachorro gato etc Eu amo sítio e a cidade mais omenos Eu moro com minha mãe, vó, irmão, irmã, está e a minha familia eu quero ser professora ou medica mais voi muito legal a minha infansia Eu estudo i Eu gosto muito de estuda a minha turma é legal. Eu gosto muito de Bebeis a verdade Eu gosto de criança Eu vaso capoeira de cedo é legal meu nome e K.S. Eu tenho dez anos. Eu gosto de zoológico porque tem animais como leão, tigre, cobra, pantera, macaco, papagaio, coruja, etc. até mais Eu desejo tudo de Bom para você Querida professora Luciane
Um grande abraço e um Beijo
K.S.

a) Monotongação de ditongos decrescentes (*otro):* Trata-se de um aspecto não dominado totalmente pelo aluno, já que ele apresenta a palavra *mais omenos*, a

qual pode ser justificada na oralidade, pois, quando a pronunciamos, temos a tendência de pronunciar a vogal *o* de forma mais forte em relação a vogal *u* que, às vezes, acaba nem sendo pronunciada. E o que observamos nesse exemplo, é a transcrição dessa marca para a escrita, o que pode levar o aluno a acreditar que não exista a palavra *ou*, mas apenas *o*, significando alternância.

b) Neutralização das vogais /*e*/-/*i*/, /*o*/-/*u*/: Nesse aspecto, Monteiro (2010) aponta exemplos de palavras como *leiti*, *bolu*, *denti*. São marcas de que a criança está sendo influenciada pela linguagem oral. Isso não está presente no texto analisado, o que nos leva a inferir que seu autor tenha dominado esse aspecto, uma vez que ele poderia ter revelado-o na grafia da palavra *verdade* com uma troca do *e* pelo *i* (verdadi), o que ele não fez.

c) Desnasalização das vogais átonas finais (*homi*): Zorzi (1997) caracteriza essa marca como omissão de letras justificada na oralidade. Porém, o aluno produtor do texto demonstrou domínio em relação a essa construção fonética.

d) Assimilação e degeminação do /nd/ (*mostrano*): Esse aspecto é explicado por Zorzi (1997) como a omissão de parte da palavra com apoio na oralidade. Isso é dominado pelo autor do texto, já que não observamos essa marca.

e) Queda do /r/ no final das formas verbais: trata-se, também conforme Monteiro (2010), de marcas ocasionadas pela influência da oralidade na escrita, pois, dificilmente a criança pronuncia o *r* em verbos infinitivos, falando *lê* ou invés de *ler; falá* ao invés de *falar.* É uma marca observada na frase *eu gosto muito de estuda*, quando, na verdade, deveria ter sido escrito *estudar*, motivo pelo qual afirmamos que esse aspecto não é totalmente dominado pelo aluno.

f) Semivocalização do /lh/. (*velho / veio):* mais um processo que pode ser caracterizado pelo apoio na oralidade e, mais especificamente, na variação linguística de um grupo social de classe social menos elevada, mas dominado pelo autor do texto.

g) Troca do /l/ pelo /r/ *(calça / carça):* trata-se, também, de uma troca devida à variação linguística, marca, também, dominada pelo aluno.

h) Desvios segmentais: de acordo com Monteiro (2010) trata-se de trocas /p/-/b/, /t/-/d/, /f/-/v/, devido ao fato de "os sons serem muito parecidos, ou seja, o modo e o ponto de articulação para a produção de cada um desses pares é exatamente o mesmo, exceto pela vibração ou não das cordas vocais, o que os torna diferentes é apenas o valor do traço [sonoro]" (MONTEIRO, 2010, p. 277). É o que observamos nos seguintes exemplos do texto: *vaso* e *voi* ao invés de *faço* e *foi,* levando-nos à compreensão de que é um aspecto não totalmente dominado pela criança.

i) correspondência irregular: para Monteiro (2010), um exemplo, é a dificuldade de distinguir na escrita letras com sons parecido, como por exemplo, *c* e *s*, como

em *infansia*. Trata-se, também de um aspecto não dominado integralmente pelo aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oralidade ainda está muito presente na escrita de nossos alunos do 5° ano do Ensino Fundamental. É o que buscamos demonstrar aqui: o quanto essas marcas podem afetar a escrita de um texto, independentemente do gênero ao qual ele pertença. E é importante frisar que esse problema, comumente, não é foco de atenção por parte dos professores, que resumem sua ação à correção desses desvios, sem buscar compreender o porquê eles estão acontecendo e, também, o porquê de as correções não estarem surtindo efeitos desejados.

Cabe, pois, a nós, professores, pensar em como abordaremos tais desvios, tão recorrentes na escrita de nossos alunos, no ensino da língua portuguesa. Conforme já apontado, é essa uma de nossas preocupações principais que guiam o desenvolvimento dessa pesquisa. Portanto, esse será, em futuros textos publicados, o foco das reflexões. Esperamos, assim, poder responder a tais dúvidas/dificuldades. Porém, gostaríamos de frisar, aqui, que, ao realizarmos tais apontamentos, não temos a intenção de criticar professores, tendo em vista que também somos professoras e conhecemos a situação da educação no Brasil, assim como as dificuldades e obstáculos de nossos alunos. Queremos apenas, de alguma forma, colaborar com a melhoria da qualidade de ensino e o aumento do conhecimento de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: _____. *Problemas da poética de Dostoiéviski.* Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 207-229.

_____. *Estética da Criação Verbal.* Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____; VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira.11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CRUZ, C. A. A. S.. Gêneros do discurso: apontamentos. In: CATTELAN, J. C.; LOTTERMANN, C. (Orgs.). *A redação no vestibular da Unioeste*: alguns apontamentos à luz da Lingüística Textual.Cascavel: Edunioste, 2009. p. 162-188.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRITO, L. P. L. *A sombra do caos:* ensino de línguas x tradição gramatical. São Paulo: Mercado Letras, 1997.
GERALDI,J. W. *Portos de Passagem***.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
_____ (org.). *O texto na sala de aula:* leitura & produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
GOMES, C. A.; SOUZA, C. N. R. de. Variáveis fonológicas.. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
MONTEIRO, C. R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, janeiro/abril, 2010, p. 271-302.
OMENA, N. P.; DUARTE, M. E. L. Variáveis Morfossintáticas. In: MOLLICA, M. BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
PAIVA, M. da C. de. A Variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L.. *Introdução à Sociolinguística*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
ROJO, R. H. R. *Falando ao pé da letra*: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
VAZ, D. M. L.*. Cartas: definição, características e funcionalidade do gênero em língua inglesa.* Disponível em: http://site.unitau.br//scripts/prppg/la/5sepla/site/posteres/artigo-denise_marques.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2013.
WATTHIER, L. *Revisitando histórias guardadas no tempo:* um olhar Bakhtiniano para o gênero discursivo carta de amor. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2010 (dissertação de mestrado).
ZORZI, J. L. *A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau.* Campinas, SP: Universidade Estadual de Capinas, Faculdade de Educação, 1997 (tese de doutorado).

AS DIVERSAS VOZES DE UMA PETIÇÃO INICIAL

Monique Cezar Merêncio Galdino (CNPQ/UFPB)

RESUMO:A argumentação é um recurso utilizado diariamente na comunicação. Os mais diversos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, fazem seu uso frequente. O meio jurídico, no entanto, parece se destacar na utilização de estratégias argumentativas. Alguns gêneros da área do direito, como por exemplo, a sentença, o parecer e a petição judicial, até mesmo por possuírem a finalidade comunicativa de persuadir o interlocutor do texto, recorrem a essas estratégias, especificamente na referência às diversas vozes que são constitutivas dos vários textos que circulam nessa esfera discursiva. fazem uso de vários documentos, legais ou não, e de diversos outros discursos. O objetivo do trabalho atual é investigar de que forma os mecanismos enunciativos, mais especificamente as vozes, aparecem no gênero petição inicial, a fim de favorecerem a argumentação do agente produtor e o ajudarem a cumprir o objetivo da ação de linguagem: convencer o interlocutor, o juiz, acerca da veracidade da questão apresentada. O corpus é composto por uma petição inicial analisada sob a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo evidenciada nos trabalhos de Bronckart (1999). Os resultados mostram que o agente produtor do texto utiliza e assume diversas instâncias enunciativas, apropriando-se de vozes institucionais, sociais e da personagem na construção do seu discurso a fim de referendar e validar seu posicionamento discursivo.

Palavras-chave: Petição Inicial, Argumentação, Vozes.

INTRODUÇÃO

Diante do relativismo, característico do século XX e XXI, e do abandono na crença de uma verdade única, absoluta, o contexto contemporâneo é permeado por pontos de vista, formas de crer e pensar. Podemos dizer que vivemos em um mundo de argumentos. No entanto, utilizar a argumentação não é algo recente, nem pouco frequente. Boa parte dos textos que escrevemos ou falamos no nosso dia a dia possui conteúdo argumentativo. Em nosso cotidiano, observamos diversas situações em que os argumentos são decisivos para a tomada de decisões e, inclusive, para persuadir nossos interlocutores. Frequentemente, as pessoas se deparam em contextos argumentativos dos mais variados e interagem ao situar os seus pontos de vista. Não há apenas uma só forma de argumentar. A depender do contexto, a maneira de situar argumentos varia. De acordo com Asensi (2011, p. 01), A estratégia argumentativa, seja para o argumentador, seja para aquele que é alvo de persuasão, varia de acordo com a idade, sexo, situação social, gênero,

história de vida, expectativas subjetivas, valores etc de ambos. Além disso, dependendo do contexto no qual a argumentação se desenvolve - político, jurídico, econômico, social, cultural, religioso, biológico etc -, é possível observar a adoção de estratégias variadas, bem como de resultados esperados distintos.

Podemos ver assim, que, o contexto, no qual estão inseridos os indivíduos, influencia diretamente as estratégias argumentativas utilizadas pelos falantes. Muitos estudos enfatizam o vínculo existente entre Direito e Linguagem e chegam a falar sobre uma parceria essencial entre as duas ciências. As palavras são a matéria-prima do Direito. Para Kaspary (2009, p. 1)

> Todos empregam palavras para trabalhar, mas, para o jurista, elas são precisamente a matéria-prima de sua atividade. As leis são feitas com palavras, como as casas são feitas com tijolos. O jurista, em última análise, não lida com fatos, diretamente, mas com palavras que denotam ou pretendem denotar esses fatos. Quando o advogado recebe o cliente e escuta sua consulta, responde com palavras. Se precisa elaborar um contrato ou estabelecer um acordo, é com palavras que o faz. O mesmo sucede quando atua em defesa de seus clientes, nas diversas instâncias do Judiciário.

No meio jurídico a argumentação é essencial. No contexto forense, o texto argumentativo, oral ou escrito, mostra a sua importância. É com, e através da argumentação, que os profissionais do meio constroem teses e refutações, a fim de auxiliarem o cumprimento da justiça. A dinâmica argumentativa do direito se relaciona ao fato de que, geralmente, o juiz precisará fundamentar a sua decisão mediante a presença de conflito entre partes contrárias. Além disso, para a presença desse conflito deve haver ou ser apresentada uma razão lógica. Vemos, portanto, que os produtores desses textos precisam se utilizar de estratégias argumentativas, a fim de sustentarem suas solicitações e decisões. Os autores necessitam, para tanto, utilizar determinados recursos, a fim de convencer e persuadir os leitores a respeito das ideias apresentadas. Esses recursos argumentativos compreendem: conhecimento amplo do assunto a ser tratado no texto, conhecimento do leitor, utilização de determinados recursos de linguagem e a seleção de argumentos que deverão ser utilizados. Em suma, quem escreve um texto, não

apenas o jurídico, precisa ter conhecimento sobre o contexto sociossubjetivo da ação de linguagem.

Dentre os vários gêneros do contexto jurídico, selecionamos como objeto de nossa investigação a petição inicial. Através deste estudo, procuramos investigar de que forma os mecanismos enunciativos, mais especificamente as vozes, aparecem no gênero petição inicial, a fim de favorecerem a argumentação do agente produtor e o ajudarem a cumprir o objetivo da ação de linguagem: convencer o interlocutor, o juiz, acerca da veracidade da questão apresentada. Para tanto, utilizaremos como aporte teórico-metodológico a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e o conceito de *folhado textual*, como níveis superpostos de estruturação dos textos-discursos, presente nos trabalhos de Bronckart (1999). O nosso trabalho apresenta, em um primeiro momento alguns conceitos presentes na teoria do ISD, posteriormente, traremos a apresentação do gênero petição inicial, e, finalmente, passaremos a análise das vozes presentes no texto.

1. ISD: ALGUNS CONCEITOS

Qualquer autor ao produzir um texto, seja ele oral ou escrito, recorre a certas representações que possui sobre o contexto de produção. Essas representações, quando acionadas, irão influenciar muitas das características textuais. Por exemplo, ao se engajar na semiotização de uma determinada ação de linguagem, o agente-produtor do texto tem uma intenção e um objetivo específico. Para que alcance ambos, é necessária a mobilização de recursos linguísticos e também psicológicos. Assim, no momento da produção, o autor de um texto empírico mobiliza um conjunto de parâmetros relacionados à aspectos dos 3 mundos formais: o mundo objetivo; mundo social e o mundo subjetivo.

Relacionado aos parâmetros do ambiente, o mundo objetivo contém as informações sobre a situação comunicacional, já o mundo social se relaciona à organização da tarefa organizada por normas - essa ação é orientada pelos valores e convenções compartilhadas por um grupo - e, finalmente, o mundo subjetivo, como o nome sugere, diz respeito ao conhecimento individual tanto das experiências do autor

quanto da sua internalização do mundo exterior. Ao semiotizar determinada ação de linguagem, o autor exterioriza sua representação pessoal sobre esses mundos.

> Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, o mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais. No processo de semiotização requerido pela ação de linguagem, subconjuntos desses conhecimentos pessoais encontram-se então compreendidos e semantizados pelos significados dos signos linguísticos (BRONCKART, 1999, p. 46).

É a mobilização das representações sociais que institui a situação de ação da linguagem. A situação de ação da linguagem irá orientar o autor na organização do seu texto, pois fornece dados relevantes, a saber, o conteúdo temático, o contexto físico e o contexto sociossubjetivo da produção.

Para que se possa compreender melhor, o contexto físico está estritamente relacionado ao mundo físico e veicula informações sobre a situação concreta de produção: quem é o autor, o receptor, qual o lugar e o momento da escrita. Por se relacionar ao mundo social e ao subjetivo, o contexto sociossubjetivo se refere ao lugar social da produção. Fazem parte dele, elementos como: o lugar social no qual o texto foi produzido, a posição social do emissor e do receptor, além dos papéis sociais que ocupam na interação, o objetivo do texto e o efeito que o autor quer produzir em seu destinatário e da imagem de si que convém ser transmitida. O produtor tem, além de uma representação sobre si mesmo, como um organismo físico separado dos demais, uma representação sobre o seu papel social em determinada ação de linguagem. Esses papéis sociais são diversos e em determinado texto, o autor pode assumir o papel de aluno, de filho, de advogado, médico, etc. Além disso, há a representação sobre a imagem que convém passar de si mesmo ao interlocutor, dependendo do objetivo do texto em questão. Atreladas às suas representações pessoais, há também as representações do autor sobre o seu interlocutor, quer este esteja presente ou ausente na situação de produção. Da mesma forma, o interlocutor é considerado como entidade física e também leva-se em

consideração o papel social ocupado por ele na situação. Em suma, na materialização de um texto, estão presentes, as suas representações sobre si mesmo, como, por exemplo, a imagem que convém dar de si ao seu interlocutor potencial, e também a obediência às normas sociais, e esses fatores orientam a escolha dos signos “dentre as diversas possibilidades que uma língua oferece para semantizar o mesmo referente” (BRONCKART, p. 47).

A semiotização do texto depende, portanto, de tais representações e é a partir delas que outras decisões importantes serão tomadas. Por exemplo, dentre todo um aparato de gêneros, o autor tem a função de escolher, ainda que não aleatoriamente, o gênero textual que mais de adéqua ao objetivo de sua interação. Esse gênero precisa ser eficaz ao objetivo visado e também deverá ser "apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e deverá contribuir para promover a 'imagem de si' que o agente submete a avaliação social de sua ação." (cf. BRONCKART, 1999, p. 10). Podemos elencar como constituintes do contexto de produção os seguintes itens: autor; papel social do autor; imagem que o autor passa de si mesmo; destinatários possíveis do texto; papel social dos destinatários; locais onde o texto circula; momento da publicação; objetivo do autor do texto; conteúdos temáticos; gênero do texto.

Portanto, não se pode falar em texto sem levar em consideração elementos linguísticos e extra-linguísticos que perpassam a produção. Não há como desvincular o texto empírico das representações individuais do autor sobre a situação de ação da linguagem. Cada ação de linguagem veicula certas decisões e devem ser direcionadas para determinados interlocutores, finalidades sociais específicas e condições de produção características. O texto empírico é influenciado diretamente por todos esses fatores e essa influencia se mostra, por exemplo, em algumas características textuais como: a escolha do léxico, a utilização ou não de pronomes de primeira pessoa, a seleção do conteúdo temático, a extensão do texto, maior ou menor ênfase a correção gramatical. Tudo isso vem corroborar a afirmação de que não se pode escrever aleatoriamente sobre qualquer coisa, a qualquer pessoa, de qualquer forma.

Toda a unidade de produção de linguagem que transmite uma mensagem linguisticamente organizada e produz um efeito de coerência sobre o destinatário, além de situada, acabada e auto-suficiente pode ser chamada de texto. Um texto é

linguísticamente organizado porque, além de obedecer aos critérios que já falamos anteriormente, também está organizado em camadas que se superpõem e se relacionam. A fim de explicar essa organização, o Interacionismo Socidiscursivo utiliza uma analogia denominada *folhado textual*. Essa arquitetura interna está presente em todos os gêneros e os níveis apresentados por Bronckart são a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura textual é o nível mais profundo desse folhado e nele se encontra o plano geral do conteúdo temático. Compõem também este nível os tipos de discurso e as seqüência discursivas. Essa organização pode ter diversas formas que são determinadas pelas particularidades do gênero escolhido, sua extensão, pela natureza do conteúdo temático e pelas condições de produção.

Os mecanismos de textualização atuam no nível intermediário do folhado com a função de contribuir para "o estabelecimento da coerência temática" (BRONCKART, 1999, p. 122).

Na camada mais superficial do texto, os mecanismos enunciativos mostram as vozes, os posicionamentos enunciativos e as avaliações, identificados pelas marcas de modalizações do enunciador. Eles são responsáveis pela manutenção da coerência pragmática do texto e servem para orientar a interpretação dos destinatários. Esses mecanismos de responsabilização enunciativa são constituídos pelas modalizações e vozes presentes no texto As vozes são definidas como "as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado." (BRONCKART, 1999, p. 326)

De acordo com Bronckart (Op. cit.),

> [...] instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias vozes 'outras' que são, por isso, vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor. Parece-nos que essas vozes podem ser reagrupadas em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto" (BRONCKART, 1999, p. 326)

O autor apresenta as vozes que podem compor um texto, são elas: vozes de personagens: vozes de seres humanos implicadas na qualidade de agente;vozes sociais: vozes de grupos ou instituições que não intervêm como agentes no percurso temático, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação;voz do autor empírico: voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Após a análise da infraestrutura textual do gênero petição, nos deteremos na análise das vozes presentes no texto, em outras palavras, procuraremos observar de que forma o redator utiliza as vozes apresentadas por Bronckart para favorecer a sua argumentação e, consequentemente, o objetivo comunicativo do texto.

2. GÊNERO PETIÇÃO INICIAL

Portadora de diversos nomes - "exordial", "vestibular", "atrial", "proeminal" - a petição inicial é a peça que inicia o processo, a primeira peça a compor os autos. Através dela se notifica ao poder público o fato ocorrido para que ele tome as devidas providências, em outras palavras, através dela se ativa a jurisdição.

Assim como outros gêneros, a petição inicial, para ser aceita na comunidade discursiva jurídica, deve seguir os formatos, convenções e propósitos que se encontram dentro do previsto por ela. Para Bakhtin (2003, p. 282) “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” . Dessa forma, embora esteja sujeito a inovações e a criações do produtor textual, ou seja, mesmo que a clássica definição de Bakhtin ressalte o caráter relativamente estável dos gêneros, a petição só pode ser aceita nessa comunidade se atender a determinados requisitos.

Podemos elencar alguns elementos indispensáveis. De acordo com o art. 282 do Código do Processo Civil Brasileiro (Lei nº 5.869/1973), a petição inicial deve conter: 1) “O juiz ou o tribunal a quem é dirigida”; 2) “Os nomes, prenomes, estado civil, profissão, domicílio e residência do autor e do réu; 3) “O fato e os fundamentos jurídicos do pedido”;

4) “O pedido e as suas especificações; 5) “O valor da causa”; 6) “As provas com que o autor pretende demonstrar a realidade dos fatos alegados”; 7) “O requerimento para a citação do réu”.

No entanto, apesar de não possuir uma redação livre, cada autor, ao elaborar sua peça, é responsável pelo seu acabamento. É dela que depende a decisão que será dada pelo juiz. Para tanto, o zelo e o cuidado em sua escrita se relaciona não apenas ao uso elegante da linguagem, mas à estruturação textual do gênero, a fim de primar pela objetividade, clareza e, sobretudo, pela utilização dos argumentos necessários ao seu ganho de causa. Por isso, é necessário que o redator conheça bem o caso, converse com seu cliente e registre os pontos e as questões que possam ser úteis na redação.

2.1. A Infraestrutura textual do gênero petição inicial

Com o objetivo de estabelecermos os elementos que compõem a infraestrutura textual do gênero analisado, apresentaremos fragmentos da petição inicial analisada. Com base nas análises, podemos identificar que o conteúdo temático do texto é organizado nas seguintes partes:

Identificação das partes:

Xxxxxxxxxx, brasileira, viúva, domiciliada à rua xxxxxxxxxxxxx, vem mui respeitosamente propor perante vossa excelência propor a presente AÇÃO ORDINÁRIA DE MODIFICAÇÃO DE GUARDA DE MENOR. Em face de Xxxxxxxxxx, brasileira, solteira, residente e domiciliada na rua xxxxxxxx, pelos argumentos de fato e de direito a seguir delineados, para ao final requerer.

Fatos e Fundamentos Jurídicos do Pedido:

A requerente assumiu a guarda de fato da menor, bem como a responsabilidade pelo seu sustento, dever este que compete aos seus genitores, como pode ser vislumbrado no termo de declaração em anexo.A genitora se recusa peremptoriamente a entregar os documentos da menor temendo perder a pensão alimentícia. O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 6º consagra implicitamente o princípio do melhor interesse a nortear o magistrado em sua função judiciante a decidir sempre em prol do que for mais benéfico e salutar para o desenvolvimento da criança e do adolescente. No caso dos autos, ínclito magistrado, a menor, cuja a guarda é pleiteada pela promovente, foi negligenciada pela sua genitora, que renegou a sua filha, de quem não mais quer saber, tanto que concordou que esta fosse morar com sua avó paterna, ora promovemente.

Pedido e suas especificações:

É patente a necessidade da concessão da guarda da menor Xxxxxxxx, à sua avó paterna, ora promovente.

Com base nos quadros acima, podemos observar que em um primeiro momento é necessário que o redator do texto identifique claramente quem são as partes envolvidas no processo. Para isso, precisa situar o nome dos indivíduos e as denominações dadas a eles, no texto por exemplo, requerente, requerido ou autor e réu. Posteriormente, o motivo da ação é identificado, seguido de uma síntese do caso: situação que motivou a ação e seus respectivos argumentos. E finalmente, há a apresentação do pedido e as especificações postas pelo requerente.

2.2. Mecanismos enunciativos: vozes e argumentação

A partir da leitura do gênero, podemos identificar que o redator faz uso de diversas vozes no texto. Na petição inicial analisada, encontramos as 3 vozes estabelecidas por Bronckart: vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor empírico, entrelaçadas na construção do texto. Vejamos, as vozes de personagens encontradas são a mãe, o pai, a menor e a avó, envolvidos na trama do processo. As vozes dos personagens envolvidos encontram-se em todas as partes do texto, no entanto, aparecem mais frequentemente na exposição dos fatos e na delimitação do pedido. Todos os outros personagens tem suas vozes apresentadas pela avó, autora do processo. Um fato interessante no texto é o imbricamento entre a voz da personagem avó e o advogado. A voz da personagem se torna a voz do advogado, uma vez que este é autorizado para representá-la, conforme mostramos abaixo:

***FULANA DE TAL**, **através de seus advogados** adiante assinados e legalmente constituídos, **vem mui respeitosamente**, perante a vossa excelência propor a presente AÇÃO ORDINÁRIA DE MODIFICAÇÃO DE GUARDA DE MENOR.*

*A autora **requer** primeiramente os benefícios da justiça gratuita, eis que afirma não ter condições de custear os valores do presente processo.*

*A menor cuja guarda é pleiteada pela promovente, foi negligenciada por sua genitora, **que de acordo com a autora**, **renegou** a sua filha, de quem não quer mais saber.*

*Contudo, o senhor FULANO DE TAL mantenha uma boa relação com sua filha, não possui este, **de acordo com a promovente**, a menor condição de assumir a sua guarda.*

A voz da avó também é trazida continuamente para fazer oposição entre as suas atitudes e as da mãe da menor:

*Após a separação do casal, a infante passou a morar com a sua genitora. Entretanto, **segundo a avó**, devido a um relacionamento turbulento mantido entre mãe e filha, **aquela perdeu o interesse em cuidar desta, e a entregou a sua avó paterna**, com quem reside até então, **nunca deixando esta de prover seu sustento e educação**, fornecendo todo o material, moral e afetivo que uma adolescente precisa.*

*Assim**, de acordo com a avó, é tamanha a repulsa que a promovida nutre por sua filha** que certo dia esta apresentou uma crise de garganta, e procurada sua genitora para pegar a carteira do plano de saúde, esta se recusou a entregá-la, **forçando a requerente a pagar um médico particular para que sua neta fosse consultada.***

*A genitora retém e se recusa peremptoriamente a entregar os documentos da menor **temendo perder pensão alimentícia** que ainda é paga em seu favor.*

As vozes sociais, são mais frequentes na fundamentação do pedido. Após a exposição dos fatos, que são baseados, geralmente, no depoimento da autora, o advogado se apóia em documentos oficiais, estatutos, documentos de outros processos, ofícios, depoimentos, a fim de validar o seu texto:

O Estatuto da Criança e do Adolescente consagra em seu art. 6º *o princípio do melhor interesse a nortear o magistrado em sua função judiciante a decidir sempre em função do que for mais benéfico e salutar para o desenvolvimento da criança.*

O art. 5º do referido estatuto proclama *que nenhum adolescente poderá ser vítima de qualquer tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*

A Jurisprudência do Superior Tribunal Federal *é uniforme quanto a possibilidade de concessão da guarda aos avós quando os pais demonstrarem não ter condições para o seu exercício.*

A introdução das vozes sociais serve para validar o dito e favorecer a argumentação do advogado. O discurso apresentado é a opinião, a regra oficial sobre casos semelhantes e/ou já foi utilizado em casos anteriores.

A voz do autor empírico, por sua vez, aparece para comentar e avaliar alguns aspectos do que foi enunciado, mostrando posicionamentos. É notória, de forma mais frequente, a voz do autor empírico na conclusão da petição:

*Ficando claro a impossibilidade da menor ser criada em outro lar que não seja o da avó paterna, única que manifestou interesse em permanecer e cuidar da adolescente, tendo inclusive manifestado esta seu desejo perante o conselho tutelar em ficar com sua avó***.**

É certo que a promovente vem, desde o mês de abril do corrente ano , exercendo, a guarda de fato da menor, conforme relato, posto que presta toda a assistência material, moral e educacional, razão pela qual deve a guarda de direito ser deferida à promovente.

Devido a um relacionamento turbulento mantido entre mãe e filha, aquela perdeu o interesse por cuidar desta e a entregou a sua avó paterna [...] nunca deixando esta de prover o seu sustento e educação.

A genitora desta mostrou de forma inequívoca que não pretende cuidar da filha, nem prestar-lhe o mínimo apoio, seja material ou afetivo, nobservando os deveres básicos de um pai e uma mãe têm para com os seus filhos"

Sendo assim, é inegável que os pais não dispõe da mínima condição de exercer a guarda de sua filha.

A voz do autor empírico aparece como forma de relacionar o que foi dito até e então e a fim de fornecer um aspecto de veracidade e conclusivo dos fatos apresentados. Em suma, o produtor do texto relaciona a voz das personagens, às vozes sociais, a fim de fortalecer sua argumentação e concluir o pedido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise realizada, podemos observar que as vozes são trazidas intencionalmente no discurso, para colaborarem e fortalecerem a redação do autor, uma vez que o objetivo comunicativo do texto é apresentar o pedido da ação e organizá-lo linguísticamente, a fim de obter um parecer favorável.

Constatamos que a inserção e a opção por uma voz ou outra é feita em determinados momentos do texto. Conforme vimos, na apresentação do pedido, é predominante a voz da personagem autora e esta, por sua vez, também apresenta as vozes dos outros personagens envolvidos no processo, marcando sempre a distinção entre sua conduta e a dos demais. Na fundamentação do pedido, há a presença das vozes sociais e o recurso argumentativo utilizado se relaciona à apresentação de documentos oficiais e já validados no contexto jurídico. E, finalmente, as avaliações do autor empírico se mostram claramente, na conclusão da petição e a sua voz faz relação entre o que foi enunciado pelos personagens e pelas instituições, o que favorece a sua argumentação e fundamenta o pedido. Tudo isso, confirma o caráter polifônico dos textos-discursos (DUCROT, 1988).

A adoção de estratégias argumentativas e a introdução das vozes para o favorecimento da argumentação no texto analisado, corrobora a afirmação de Bronckart (1999) de que um texto é uma unidade de produção de linguagem destinado a transmitir uma mensagem linguisticamente organizada e, assim, produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário.

REFERÊNCIAS

ASENSI, F. D. **Pilares da Argumentação Jurídica Contemporânea**, 2011. Disponível em: < http://www5.tjba.jus.br/unicorp/index.php?option=com_content&view=article&id=66:pilares-da-argumentacao-juridica-contemporanea&catid=37:textos-juridicos&Itemid=60> Acessado em: 23 de agosto de 2013.

BRONCKART, J.P. Atividade **de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

DUCROT, O. **Polifonía y Argumentación**. Cali: Universidade del Valle, 1988.

KASPARY, A.J. **A Linguagem do Direito.**Juris tantum, Suplemento integrante da ADVOCEF, ano VIII, n. 75, Maio, 2009. Disponível em:< http://www.advocef.org.br/_arquivos/50_28_Juris_Tantum_75_mai_2009.pdf> Acessado em 23 de agosto de 2013.

O GÊNERO DISCURSIVO *RAP*: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Tatiane Valéria R. de Carvalho - UFPR[1]

Resumo: Este artigo tem o objetivo de, a partir da teoria da Análise do Discurso na perspectiva de Dominique Maingueneau (1998), caracterizar o gênero discursivo *rap*, a fim de mostrar como o discurso do Movimento *Hip-Hop* se utiliza das "regras" desse gênero para ser validado. Para isso, é apresentado o conceito de gênero discursivo e, por meio da análise de letras de *rap*, mostrado que há uma clara correspondência entre o gênero *rap* e o discurso do Movimento *Hip-Hop*, visto que tanto a cena genérica (relacionada ao gênero) quanto a cenografia variada (relacionada ao contexto/discurso) do *rap* ajudam na legitimação desse discurso. Ou seja, por meio da cena da enunciação construída pelos *rappers* é possível tornar o *rap* apropriado ao conjunto de condições ideológicas e institucionais referentes a esse Movimento social/cultural.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Análise do Discurso. *Rap.*

1 INTRODUÇÃO

O Movimento *Hip-Hop*, por meio de seus elementos (*rap*, DJ, *grafiti*, *break*), caracteriza-se por estar localizado na periferia dos centros urbanos e por ser constituído de pessoas que têm interesses comuns e cultuam os mesmos valores.

Dentre os elementos desse movimento social/cultural destaco, neste trabalho, o *rap*, que por meio do discurso busca revelar a realidade da periferia silenciada pelo poder local, bem como informar e conscientizar a população excluída e marginalizada.

[1] Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Orientanda da Prof.ª Dra. Lígia Negri. *E-mail*: tatiane_valeria@bol.com.br

Numa perspectiva da Análise do Discurso (AD), segundo Dominique Maingueneau, o *rap* seria uma das expressões do discurso do Movimento *Hip-Hop*. É por meio dessa expressão artística que os representantes desse movimento tentam se constituir como sujeitos sociais e históricos e criam uma identidade.

Enquanto o posicionamento é derivado do campo discursivo, o gênero, que ajuda a validar esse discurso, deriva das condições de comunicação social. Portanto, não há dissociação entre o discurso e o gênero discursivo. Segundo Maingueneau (2010, p. 126), "o dispositivo de comunicação restringe o dizível (temas e modalidade do dizer), enquanto o enunciado deve legitimar seu próprio quadro por meio de suas elaborações".

O objetivo da AD é compreender como os sentidos sociais podem ser tecidos na linguagem. No entanto, para essa compreensão é também necessário discutir sobre os gêneros discursivos, visto que nenhum enunciado é livre de coerções.

Portanto, o objetivo desse trabalho é, a partir da teoria da Análise do Discurso de Dominique Maingueneau, caracterizar o gênero discursivo *rap*, a fim de mostrar como o discurso do Movimento *Hip-Hop* se utiliza das "regras" desse gênero para ser validado.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Segundo a Análise do Discurso (AD) a língua não pode ser dissociada de seus falantes, visto que está totalmente relacionada às posições ideológicas. Ou seja, a língua é considerada discurso e este é organizado com ideias, valores, normas ou regras que estabelecem o que e como a sociedade deve pensar e o que e como deve fazer.

Na perspectiva de Dominique Maingueneau (1993), o discurso deve ser entendido como conjunto de enunciados que se relacionam entre si, que têm sua interpretação realizada no interior de uma formação discursiva. Os tipos de enunciados que um locutor dirá, ou não, estão relacionados à sua ideologia. No entanto, ainda segundo esse autor,

> Refletir sobre lugares sociais sem levar em conta os textos – orais ou escritos – que tais lugares tornam possíveis (redução social), ou refletir sobre os textos sem levar em conta os lugares sociais aos quais eles pertencem (redução linguística), poderia significar que o discurso não está sendo abordado a partir do ponto de vista da análise do discurso. (MAINGUENEAU, 2008, p. 151).

Portanto, a noção de gênero tem papel importante na AD, podendo ser definido conforme Bakhtin (1992, p. 279):

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (...), mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (grifo do autor)

Essas esferas podem ser associadas às formações discursivas, que, conforme Foucault, retomado pelo próprio Maingueneau (1993, p. 14), constituem-se de "regras anônimas determinadas no tempo e no espaço de uma época e relacionadas com as condições sociais, econômicas, geográficas ou linguísticas apresentadas no enunciado".

As formações discursivas estão relacionadas a dois tipos de categorias: o posicionamento da construção de uma identidade e o gênero, ou seja, a forma de comunicação verbal - textual ou discursiva. Portanto, os enunciados analisados na AD se apresentam não somente como sendo de uma formação discursiva, mas como amostras de certo gênero discursivo.

O gênero discursivo refere-se a dispositivos de comunicação social, historicamente condicionados e que estão em constante transformação, sendo associados, metaforicamente, segundo Maingueneau (2008, p. 152), a "contrato", "ritual", "jogo".

Um enunciado sempre é coercivo de algum tipo de gênero, pois se apresenta como um "contrato" específico e por meio de um "ritual" apropriado para cada concepção institucional.

Ao se analisar um discurso, verifica-se que o enunciador constrói um quadro de seu dizer, encenando seu próprio processo de comunicação. Segundo Maingueneau (2008, p. 51), "o discurso implica um enunciador e um coenunciador, um lugar e um momento da enunciação que valida a própria instância que permite sua existência". Portanto, em todo discurso é possível verificar as condições de enunciação que o tornam pertinente. Ainda segundo esse autor (2005, p. 75), o discurso pressupõe uma cena de enunciação para poder ser enunciado, sendo, assim, validado por sua própria enunciação. Esta cena da enunciação se constitui de três cenas: cena englobante, cena genérica e cenografia.

A cena englobante corresponde aos tipos de discurso, como o literário, religioso, político; a cena genérica refere-se aos gêneros de discursos, como o editorial, o sermão etc.; e a cenografia, que é a cena discursiva, é construída pelo discurso, como, por exemplo, textos com cenografia de conversação, de discurso científico, professoral, entre outros. Neste trabalho, consideraremos como cena englobante o Movimento *Hip-Hop,* por entender que ele se constitui num movimento artístico/cultural que produz um tipo de discurso estético; como cena genérica, o gênero musical – o *rap*; e como cenografia o discurso do *rap*.

Cabe destacar, que há discursos em que a cena da enunciação se limita à cena englobante e à cena genérica; e cenas genéricas que admitem, ou não, cenografias variadas. Por exemplo, na cena englobante legislativa, temos como gênero discursivo a lei, o decreto, entre outros, no entanto nenhum desses gêneros permite cenografia variada. Já o gênero discursivo *rap*, aqui analisado, permite uma cenografia variada, pois busca conscientizar seu coenunciador invocando uma cena de fala que mostra e cria uma identidade para a cena enunciada.

Em relação ao gênero do discurso, enfoque deste trabalho, este é associado a uma cena genérica, referente ao contexto, à cena que o gênero prescreve (atribuição de papéis aos atores, o lugar e o momento de enunciação, o suporte, os recursos linguísticos próprios de certo gênero); e a uma cenografia, que é produzida pelo texto por meio do

discurso. Esta cenografia implica certo uso da linguagem a fim de impor um posicionamento e elaborar uma representação da própria situação de enunciação.

> A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar (...). (MAINGUENEAU, 2005, p. 77).

Além disso, um gênero discursivo implica em dois tipos de condições: comunicacional, que se refere ao tipo de transmissão (oral ou escrito), meio (jornal, livro, etc.), difusão etc., visto que cada gênero está associado a momentos e lugares de enunciação específicos e a uma condição de enunciação; e de estatutário, que se trata do estatuto que o enunciador deve assumir e que confere ao coenunciador a fim de garantir a legitimidade do lugar que ocupa no ato da enunciação e para o reconhecimento das condições implicitamente relacionadas ao gênero.

Em relação ao estatuto, este envolve os indivíduos autorizados a exercer certa linguagem. Portanto, para o discurso ser reconhecido ele precisa ser autorizado, isto é, ser enunciado pelo individuo legitimado a fazê-lo, em uma situação legítima, utilizando formas legítimas.

Segundo Maingueneau (1993, p. 37), para a AD o estudo do gênero não é uma finalidade, mas coerções integradas com o objetivo de analisar outras coerções referentes às formações discursivas. Por exemplo, ao considerar o discurso do Movimento *Hip-Hop* através do *rap*, a AD não busca apresentar uma amostra do gênero *rap*, mas compreender como o discurso do Movimento *Hip-Hop* investe regras próprias deste gênero.

Portanto, ao se abordar um *corpus* na AD não se pode deixar de refletir sobre o gênero - papel, finalidade, meio, organização textual, etc., relativas a situações sociais específicas –, visto que nenhum enunciado é livre de coerções.

3 GÊNERO DISCURSIVO *RAP*

O Movimento *Hip-Hop* surgiu na década de 1970 nas periferias dos centros urbanos dos Estados Unidos da América. Atualmente, observa-se que esse Movimento existe nas periferias de diversos países do mundo, onde se encontram sujeitos que vivem em condições de violência, pobreza e discriminação.

Esse Movimento surgiu como forma de expressão de jovens, negros, moradores de favela; uma maneira de eles "refletirem sobre sua pobreza e se conscientizarem de que algo está errado, visto que o sistema os submetem a uma vida degradada, de privações e violência de toda espécie" (SALLES, 2005, p. 12).

O *Hip-Hop* é caracterizado por ter quatro elementos artíticos: o *rap* (Rhythm and poetry), constituído pelo MC, que é a consciência e o cérebro; o DJ, que é a alma, a essência e a raiz da expressão musical-verbal da cultura; o grafite, que representa a arte, expressa por desenhos coloridos feitos por grafiteiros nas ruas das cidades; e o *break*, que representa a dança. Recentemente, verificamos que no Brasil, segundo Motta (2009, p. 2), fala-se de um quinto elemento: a consciência, que sustentaria os outros elementos e está relacionada à atuação social, ou seja, os integrantes desse Movimento deixam de ser agentes artísticos para se transformarem em ativistas, militantes, que contribuem no combate à violência física, às drogas, ao alcoolismo e à discriminação racial e incentivam a educação.

Em Curitiba, segundo pesquisa realizada pela socióloga Marcilene Garcia Souza (2003, p. 58-9), esse Movimento iniciou por volta de 1980, por meio do *break*. No entanto, foi em 1990 que ele se consolidou e somente em 1997, depois de um *show* do Grupo Racionais MC´s de São Paulo, que ele ganhou raiz e começou a crescer anualmente em Curitiba e Região Metropolitana.

Fazer parte do Movimento *Hip-Hop* é ser integrante de um grupo que tem interesses comuns, que cultuam valores. Por meio do *rap*, os *rappers*, além de transmitirem suas angústias e revoltas, buscam falar sobre a realidade da vida cotidiana, a exclusão social, bem como desenvolver nos jovens uma educação política e o exercício da cidadania e contribuir para sua própria autoestima.

Existem vários *rappers* inseridos no meio musical curitibano e conhecidos por jovens que se identificam com as letras, e consequentemente com o Movimento *Hip-Hop*. Essa identificação ocorre porque o *rap* busca revelar a realidade, contrapondo-se, muitas vezes, à imagem criada para Curitiba (a cidade que deu certo) e mostrando que existem fronteiras sociais, políticas, espaciais e estéticas nessa cidade.

Assim, como o discurso do Movimento *Hip-Hop* está contido em um conjunto aberto de tipos e gêneros do discurso e de registros, neste trabalho, o enfoque será dado ao gênero *rap*, que traz um discurso plurifocal desse movimento (de protesto, de conscientização etc.).

Em relação à cena genérica, ou à cena que o *rap* prescreve, verifica-se que é caracterizada por problematizar a situação da população da periferia, vítima de preconceito racial e social e da violência.

Esse gênero é enunciado por meio da música, que possui uma estética sonora fixa, mas se apresenta por meio de vários estilos: *gospel*, *gangsta* (que envolve gangues rivais, drogas, brigas), realista ou de protesto (que relata sobre a ação de policias e critica o sistema), *hardcore* (que traz mensagens políticas dirigidas à comunidade negra), freestyle (improvisação, espécie de repente), e o *underground* (faz uma análise realista social, não focada apenas na periferia, mas em questões relacionadas a todo o espaço geográfico).

O *rap* também está muito associado aos aspectos rítmicos da produção artística – efeitos sonoros, timbres, andamento e intensidade –, pois estes devem ser coerentes com o estilo de *rap* cantado e com a dança/performance, visto que esta, em *shows*, também reforça o conteúdo das letras.

Segundo Salles, o público do *rap*, e os próprios *rappers*, acompanham o ritmo:

> [...] com um ligeiro balançar do corpo, ou a simulação de gestos calculados de hostilidade (apontar o dedo como se fosse uma arma, cruzar os braços, fechar a cara) ou de afirmação de seu eu (apontar para si mesmo, bater a mão fechada no peito, segurar a genitália). Gestos que contribuíram para marcar os rappers com a pecha de abusados, grosseiros. Na gíria que lhes é familiar: *cheios de marra!* (2007, p. 134, grifo do autor).

Em relação aos equipamentos utilizados como recurso sonoro, observa-se, atualmente, a inserção da tecnologia digital – o uso de computadores, do *samples* (pequenos trechos de músicas já gravados), do CD –, e da incorporação de novos estilos musicais ao *rap*, como o jazz e o samba.

Além de letras questionadoras e, dependendo do estilo, agressivas, o *rap* possui uma linguagem própria, certo código interno, em que são utilizados recursos discursivos correntes e comuns à população da periferia, como provérbios/ditados populares, frases feitas, gírias, expressões idiomáticas, parlendas, cantigas, onomatopeia; além de *slogans* e *samples* de músicas conhecidas, usados como aforizantes para facilitar a memorização do *rap.*

Um exemplo dessa linguagem própria do gênero pode ser visto no trecho do *rap De frente com o inimigo,*[2] de Facínora MCs. Nele observam-se algumas gírias (em destaque) utilizadas por moradores da periferia.

> [...]
> Só homem pra falar de **fita louca**
> De crime, de sangue
> Do amor pelo funk
> Dos **psico** envolvido nos **bang**
> Do que traiu, e na sequência foi **rajado**
> Do estuprador, que foi guardado, esfaqueado
> Sem sorte o **mano** sofre
> Morre sem saber o rosto da morte
> [...]

[2] FACÍNORA MCs. *Em tempos de morte as lágrimas são de sangue*. 2008. 1 CD: digital áudio. Música escrita em parceria com o grupo de *rap* paulista Realidade Cruel.

Já no *rap Cidade Holograma*,[3] do grupo Comunidade Racional, encontramos em (1) a menção ao provérbio "Um dia da caça e outro do caçador" e em (2), a citação de um outro provérbio.

(1) O pobre passa fome
Esse é o lado que a mídia encobre

Esse é o jogo entre a caça e o caçador

(2) Periferia, ninguém lembra mais
Eu falo isso para todo mundo

E não só pra você

O pior cego é aquele que não quer ver

Ainda neste *rap*, temos a expressão idiomática "o bicho vai pegar", que significa perigo a vista ou aviso de alguma situação complicada:

Olha, eles vem vindo aí!

O bicho vai pegar

É melhor sairmos daqui

Vale destacar, ainda, que além das alusões e citações de provérbios, expressões idiomáticas e frases feitas, percebe-se nas letras de *rap* a desautorização destes recursos, ou seja, a negação de enunciados já cristalizados, como pode ser visto, também, no *rap*

[3] COMUNIDADE RACIONAL. *O 1º contato.* 1998. 1 CD: digital áudio.

Cidade Holograma, em que temos a negação da expressão idiomática "Quem dá as cartas é você":

> O que, isso te abala?
>
> **Nesta vida não sou eu quem dou as cartas**

Já em um dos trechos do *rap Click Rone*[4] , do J.A.C., é desmentida a frase feita "o bom exemplo vem de cima / o bom exemplo vem de casa", provocando, assim, um efeito de sentido mais forte – irônico – justamente porque inverte uma assunção do senso comum:

> E a dúvida que fica, qual é a tendência
>
> Se a própria polícia é quem propaga a violência
>
> **O mau exemplo vem de cima**, mostrando a decadência

Além dessa especificidade em relação à linguagem, o *rap* nacional segue, na maioria, uma estrutura típica, que também ajuda a validar o discurso do Movimento *Hip-Hop*, a saber*:*

> (1) Uma **introdução**, onde é lançado o *leitmotiv* de que o grupo ou MC tratará ao longo do álbum, além do estilo musical e da filiação lexical, e onde é por vezes apresentado um tipo de *lead*, que no jornalismo concentra as informações básicas relativas a *o que*, *quem*, *onde*, *quando*, *como*.
>
> (2) As músicas que compõem o álbum eventualmente trazem algumas **vinhetas** entre elas, que em sua maioria dão um tom de realidade ao conjunto da obra – por exemplo, sons de ruas, tiros, sirenes, crianças brincando ou chorando, chuva, conversas muitas vezes ao telefone, rádio ligado etc. As vinhetas contribuem para dar coesão ao tom de narrativa por vezes pretendido

[4] J.A.C. (Juri de atitude consciente). *O preço da vitória... é a eterna tentativa*. 2009. 1 CD: digital áudio.

> entre uma música e outra. De algum modo as canções e vinhetas reafirmam ou dão continuidade ao *leitmotiv* colocado na introdução.
>
> (3) O **salve final**, composto geralmente por agradecimentos e homenagens a "trutas e quebradas", Deus, Jesus, santos e orixás, parentes ou "irmãos" mortos ou presos, eventualmente também recados para inimigos, ou uma música que funcione como uma espécie de *coda* do álbum inteiro. (FONSECA, 2008, p. 195, grifo nosso).

Um exemplo dessa estrutura típica desse gênero pode ser encontrado no *rap De frente com o inimigo,* do Facínora MCs, em que temos uma saudação inicial (introdução), com as informações sobre a parceria entre os *rappers* paulista, *Realidade Cruel,* e o curitibano, e a apresentação do assunto que será cantado: os problemas sociais comuns entre Curitiba e São Paulo.

> Salve monstros
>
> Realidade Cruel, Facínora MCs
>
> Interior de São Paulo, Curitiba-Paraná
>
> Envolvido nos mesmos bang
>
> Envolvido nas mesmas fita
>
> E a cena continua
>
> Daquele jeito, vagabundo
>
> Som de rua

Verifica-se também que cada gênero discursivo comporta papéis que determinam a imagem do sujeito discursivo; e este pode escolher, quase que livremente, sua cenografia, na qual dita sua postura. Portanto, o exercício do discurso do Movimento *Hip-Hop*, através do gênero *rap*, pressupõe um lugar de enunciação afetado por capacidades que fazem qualquer indivíduo, a partir do momento que ocupa esse lugar, deter essas capacidades. Ou seja, um integrante desse Movimento, ao cantar um *rap*, passa a ter o estatuto, por meio do discurso transmitido, de jovem excluído, marginalizado, conhecedor da realidade, conscientizador, morador da periferia, entre outros. Em relação

ao coenunciador, este passa a ter estatuto associado ao do enunciador e a ser igualmente inscrito nesse lugar (o de exclusão).

Um exemplo do exercício do discurso que confere estatuto ao enunciador pode ser observado em outro trecho do *rap De frente com o inimigo,* de Facínora MCs, em que o enunciador assume o estatuto de morador da periferia, que já sofreu com a miséria, e confere ao coenunciador um estatuto igual - também morador da periferia, que passa fome.

> É foda, **eu** sei, estar do lado de uma criança
>
> Que passa fome por um momento.
>
> É embaçado **eu** sei, por esse tormento **eu** já passei
>
> [...]
>
> Periferia, favela, tipo rap gangsta
>
> Usam de protesto pra conscientizar
>
> E provar que **na nossa** quebrada não é só miséria
>
> Atitude aqui não falta, irmandade prevalece

Vale destacar, que a partir das construções da oposição entre as marcações explícitas de enunciador e coenunciador (pronomes "eu/nós/a gente" e "você") podemos encontrar, ainda, como estatuto conferido ao coenunciador: o Outro (o sistema, a polícia, a pessoa de estatuto social diferente do enunciador etc.)

É o que pode ser observado no trecho do *rap De frente para o inimigo*, de Facínora MCs:

> Só homem pra falar de fita louca
>
> De crime, de sangue
>
> Dos psico envolvido nos bang

Do que traiu, e na sequência foi rajado

Do estuprador, que foi guardado, esfaqueado

Do amor pelo funk

Sem sorte o mano sofre

Morre sem saber o rosto da morte

Maquiado sou **eu**, quem é **você**?

Esse Outro, que aparece como coenunciador na maioria dos *raps*, muitas vezes é questionado pelas injustiças e problemas que a periferia sofre. Assim, no trecho anterior temos o questionamento: se a população da periferia é vista como dissimulada, perigosa, então como chamar o Outro, a sociedade em geral, que acoberta a discriminação e exclusão contra a população periférica?

Em relação à cenografia, ou coerções mais convenientes que buscam convencer o coenunciador, dar sentido ao discurso, verifica-se que o gênero *rap* tolera variações, isto é, possibilita várias cenografias.

Ao analisar os *raps*, encontramos cenografias de crítica, protesto, relato, oração, motivação, declaração de amor, etc., definindo e validando, assim, a identidade do Movimento *Hip-Hop*, mais especificamente o *rap* enquanto forma de expressão artística e performativa.

Por exemplo, em *Rimas para ela*,[5] do *rapper* Rapzodo, é possível observar uma cenografia de declaração de amor, em que o enunciador recebe o estatuto de apaixonado e confere ao coenunciador o estatuto de mulher.

Nunca fui romântico ou poético

Nem um Don Juan de porte atlético

Sinceramente era um tanto cético

[5] RAPZODO. *Nasce um herói*. 2008. 1 CD: digital áudio.

Talvez até achasse o amor patético e sintético

Mas acho que no fundo, eu era um moribundo

Perambulando pelo mundo

Procurando por você

[...]

Outro exemplo é o do *rap De frente com o inimigo,* de Facínora MCs, que traz uma cenografia de crítica à cidade de Curitiba, mas não com argumentos tão diretos.

Salve monstros

Realidade Cruel, Facínora MCs

Interior de São Paulo – Curitiba, Paraná

Envolvidos nos mesmos bang, envolvidos nas mesmas fita

E a cena continua, daquele jeito vagabundo

Som de rua

[...]

O mundo que nós vive pro sistema é ameaça

Os moleque envolvido no crime, ódio que mata

Atravessa com as cápsulas, coração de boy

E joga na privada a cabeça do herói

[...]

A cena tá sinistra, tá cada vez pior

Pra hora da ação, não tem Deus, não tem dó

Fuzil, metralhadora, CPA Ponto 50, fuzil de mira laser

Matraques, escopeta, míssil teleguiado, pistola, blindado

É tática de guerra do crime conquistador

[...]

Essas cenografias são realizadas por meio de uma estrutura textual harmônica com o conteúdo enunciado. Assim, o uso de uma linguagem oral e popular seria uma maneira de valorizar os recursos linguísticos da população da periferia e validar a cenografia dos *raps*.

Segundo Maingueneau (1993, p. 40), a eficácia da enunciação resulta necessariamente do jogo entre as condições genéricas, o ritual que elas implicam *a priori* e o que é tecido pela enunciação efetivamente realizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a Análise do Discurso (AD), segundo a perspectiva de Dominique Maingueneau, o gênero discursivo é parte fundamental na análise, pois é ele que ajuda a validar/legitimar o discurso.

Para realizar a análise do discurso, deve-se articular o "como dizer" ao ritual enunciativo, isto é, às condições de enunciação. Estas estão relacionadas a uma concepção de gênero discursivo que passa pelas características formais, de procedimento, à concepção institucional.

No trabalho aqui apresentado, foi possível verificar, por meio de análise, que há uma clara correspondência entre o gênero *rap* e o discurso do Movimento *Hip-Hop.*

Tanto a cena genérica (relacionada ao gênero) quanto a cenografia variada (relacionada ao contexto/discurso) do *rap* ajudam na legitimação do discurso do Movimento *Hip-Hop*, visto que apresentam uma cena de fala que mostra e cria uma identidade para a cena enunciada. Ou seja, por meio da cena da enunciação construída pelos *rappers*, é possível tornar o *rap* apropriado ao conjunto de condições ideológicas e institucionais referentes a esse Movimento.

Portanto, é por meio do discurso transmitido pelo gênero discursivo *rap* (caracterizado pela estrutura textual, linguagem própria, papéis dos sujeitos, meio, suporte etc.) que os integrantes do Movimento *Hip-Hop* buscam conscientizar, denunciar e incentivar a atitude por uma sociedade mais justa socialmente, bem como revelar esse "microespaço" da cidade (a periferia), cujo poder público e os meios de comunicação ignoram ou estigmatizam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FONSECA, Ana Silvia Andreu de. *Rap* na escola: possível revelação de vozes e identidades. In: XIII SETA – Seminário de Teses em Andamento. IEL – Unicamp. Campinas, SP, **Anais**... v. 2, 2008, p. 193-199.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 2. ed. Tradução de: Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Cenas da Enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Lingua[gem]; 28)

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. Organizado por Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Tradução de: Adail Sobral, *et al*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Lingua[gem]; 4).

SOUZA, Marcilene Garcia. *Juventude negra e racismo:* o movimento hip hop em Curitiba e a apreensão da imagem de "Capital Européia" em uma "harmonia racial". 2003. 143 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba

MOTTA, Ana Raquel. *Heterogeneidade e aforização*: uma análise do discurso dos Racionais MC. 2009. 323 f. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SALLES, Écio de. **Poesia revoltada**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007. (Tramas urbanas; 3).

GÊNERO HISTÓRIAS DE VIDA: CONSTRUINDO SUBJETIVIDADES EM UM EMARANHADO DE PRÁTICAS LEITORAS

Carmen Brunelli de Moura (UnP)

INTRODUÇÃO

Da antiguidade à contemporaneidade, a relação do sujeito com a leitura tem se constituído em uma prática de liberdade reveladora de um trabalho de transformação das subjetividades. Sêneca insistia que a relação consigo implicava a leitura, uma vez que não havia nenhuma possibilidade de o sujeito retirar de si mesmo os ensinamentos necessários para a direção de sua conduta na sociedade. Para isso, a relação com o outro era imperativa. Mas, não era só isso. O filósofo dizia, ainda, que para que esta relação se efetivasse não se poderia dissociar a leitura da escrita, pois o sujeito deveria "temperar a leitura com a escrita" (SÊNECA, *apud* FOUCAULT, 2004, p.431). Havia, então, uma prática nesta época que implicava em uma serie de escritos nos quais todos anotavam o que viam, ouviam ou liam e se constituíam em escritas pessoais.

Nessas práticas era preciso que a leitura fosse pensada do ponto de vista da formação, da transformação, da experiência, ou seja, que houvesse uma relação muito próxima com as histórias vividas pelos sujeitos. Por isso, a leitura tinha que ser algo que passasse ou ainda que se configurasse como uma prática de liberdade (FOUCAULT, 2004), que propiciasse aos sujeitos outras subjetividades, que implicariam, portanto, em um deslocamento de ponto de vista, mudanças de perspectivas, aquisição de novas verdades, uma outra história de vida.

É nesse sentido que utilizo as histórias de vida no ensino superior, ou seja, que resgato as práticas leitoras que perpassaram a infância, a juventude e a fase adulta dos estudantes por meio desse gênero autobiográfico. Isso não implica em encontrar soluções para os problemas da qualidade da leitura, mas, para tentar evidenciar na discursividade das histórias acerca das leituras realizadas ao longo da vida sentidos de uma experiência de si mesmo. Em vista disso, quando os sujeitos memorialistas entram nos mais variados "jogos de verdade", passam a ressignificar as verdades, jogando-as de outra maneira,

lidando com elas a partir de outros pontos de vista, subjetivando-se em meio a diferentes fatos.

Diante disso, problematizo: como se dá essa relação consigo mesmo neste gênero discursivo? É possível observar na materialidade linguístico-discursiva esse processo de subjetivação, transformação, autoconhecimento e reinvenção dos sujeitos a partir de suas memórias de leitura? É possível o sujeito se abrir para sua própria transformação neste gênero discursivo? A partir destas questões e da concepção de gênero como prática socialmente construída, objetiva-se descrever como são produzidas as subjetividades de professores em histórias de vida construídas acerca de suas práticas leitoras.

Esse trabalho inscreve-se metodologicamente na perspectiva interpretativista discursiva (MOITA LOPES, 1996) cujo foco de investigação se apresenta como diferente e revelador de experiências daqueles que fazem uso da linguagem e instituem saberes que criam novos espaços, novas possibilidades de autogoverno, de uma relação consigo mesmo. Teoricamente, este trabalho se ancora nos últimos escritos de Michel Foucault (2004), que vão além do poder-saber e enveredam para a relação do sujeito consigo mesmo, para a constituição das subjetividades no campo da ética. Além disso, busco respaldo teórico nas contribuições de Bazerman (2009) acerca dos gêneros discursivos, compreendidos não apenas como formas mas também como formas de vida, modos de ser, Larrosa (2002) sobre leitura e autores que delineiam discursos acerca das histórias de vida (NÓVOA, DOMINICÉ) .

O *corpus* é constituído por textos produzidos por estudantes de um curso de especialização, de uma instituição particular de ensino superior, no ano de 2011. Estes textos foram produzidos na primeira aula da disciplina Docência no Ensino Superior cujo mote foi um fragmento do texto “Sobre Jequitibás e Eucaliptos”, de Rubem Alves (1983) que dizia que os professores eram como velhas árvores, pois possuíam faces, nomes e histórias a serem contadas e, a partir disso, deveriam produzir histórias de vida que tivessem marcado negativa ou positivamente sua trajetória de leitor desde a infância até a universidade.

Este artigo será constituído pela discussão do gênero história de vida como uma escrita de si que constitui as subjetividades perpassadas pelas experiências leitoras. Depois, leitura, experiência e vida na qual se entrelaçam as relações que o sujeito tem consigo e com o outro. Por fim, as relações, os entrecruzamentos, as reflexões, a leitura

como uma prática reveladora de si mesmo, leitura como transformação nos discursos que permeiam as narrativas desses alunos-professores-leitores.

1. "DE REPENTE, LENDO!"

Parto da concepção de que as histórias de vida se constituem em relatos do sujeito acerca de sua existência e na reconstituição de acontecimentos vivenciados ao longo do tempo. Este gênero autobiográfico permite dar voz e vez ao sujeito e, ao mesmo tempo, arrancá-lo de si mesmo, fazendo com que ele seja diferente do que era. Alem disso, trabalhar com este gênero no processo de formação profissional demarca uma singularidade das narrativas em que os sujeitos se engajam para buscar e compreender suas memórias pessoais e coletivas de diferentes aspectos vividos em sua vida pessoal, escolar e acadêmica. Ao usar as histórias de vida no ensino superior em um curso de formação profissional, tomo como norte as *tecnologias do eu* que permitem

> [...] aos indivíduos efetuar um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder (FOUCAULT, 1995, p 48)

Em outras palavras, as histórias de vida têm se constituído em uma importante ferramenta no meio acadêmico que, quando utilizadas para resgatar o passado do sujeito-leitor, procura ultrapassar a questão da leitura como formação. A intenção do uso deste gênero nas aulas de especialização é tomar o passado de leitura como experiência e dar voz ao professor, fazendo ressurgir uma subjetividade crítica, reflexiva, comprometida com a própria formação e a formação do outro. Como é possível evidenciar no fragmento da narrativa do professor Robson quando revela que no início de sua vida a relação com a leitura se tratava apenas de decodificação de letras e palavras:

> A leitura realmente começa na infância [...], aprendendo a juntar as letras, depois as sílabas e depois palavras e toda as experiências de contexto dentro das frases. (ROBSON).

Isso evidencia que há apenas a escuta do texto como proposto pelo currículo escolar, organizado em "pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos" (LARROSA, 2002, p.23) nos quais nada acontece com os sujeitos-leitores. A leitura

como experiência é cada vez mais distante do contexto escolar, pois tudo é muito rápido, fugaz e efêmero, sem estímulo para as mudanças do sujeito, pois, inicialmente, é preciso adquirir informações para só depois, refletir, tornar-se outro, constituir-se em outra subjetividade. É isso que acontece também com Alan quando propõe a "Leitura: um motivo para não ler" como tópico de sua narrativa e afirma:

> Ah, essa fase eu me lembro com detalhes diversos! Sintetizando, registro aqui dizendo da minha reação de insatisfação perante o ensino formal da leitura, das exigências escolares, do "clima" denso que envolveu aquela "certa curiosidade" em relação aos livros, à leitura, enfim. (ALAN).

Nas histórias de Robson e Alan é possível recuperar marcas sobre a relação leitura e contexto escolar que reforçam o caráter tradicional e formal das práticas formadoras. As expressões "juntar", "formal", "exigências" marcam o caráter disciplinador e assujeitador das práticas que se fazem presentes na escola. São exigências que vão se fazer presente em uma subjetividade fabricada e manipulada pelos discursos de verdade da escola que tenta apagar a leitura como experiência, como uma prática de liberdade (FOUCAULT, 2004) que produz transformações nas subjetividades e nas formas como essas subjetividades constituem efeitos e se posicionam nas práticas sociais.

Mas, é possível, também, ratificar neste gênero que a relação com o outro amplia estes espaços castradores da leitura produzidos pela escola. E o próprio Alan afirma em outro momento de sua vida, intitulado: "De repente, lendo".

> "Desarnei!" enfim. Mais ou menos da metade do 3º ano letivo do ensino médio, após entrar em contato com excelentes professores, tomei a iniciativa de adquirir um livro de Biologia Geral. Numa noite, em minha cadeira favorita, em frente ao prédio onde morava, comecei a ler um conteúdo sobre, dente outras coisas, proteínas, enzimas, DNA e RNA. Enquanto lia, lembrava das aulas do professor de Biologia, de sua forma apaixonada de ensinar [...] Não mais conseguia parar de ler. Estava cada vez mais tarde da noite e eu lendo. De repente, lendo! (ALAN).

Nesta narrativa, os aspectos abordados sobre leitura são diferentes dos anteriores. Enquanto aqueles estão relacionados à leitura como decodificação; este, com a leitura como experiência, transformação e receptiva, intersubjetiva, atravessada pela dimensão da travessia e de todos os perigos que permeiam algo que foge da mesmice, do que não se altera. Por isso, o outro no processo de leitura não deve ser aquele que impõe suas verdades, mas aquele que propicia, que negocia, que faz trocas, amplia as relações do sujeito consigo mesmo, diversifica os espaços e as práticas de liberdade. No enunciado "De repente, lendo!", Alan recupera uma experiência de leitura que deveria ter acontecido

nos primeiros anos escolares. Sua forma entusiasta de afirmar que estava lendo parece reafirmar tudo o que estou tentando demonstrar quando objetivo descrever como são produzidas as subjetividades de professores em suas histórias de vida.

É nesse vai e vem de relações intersubjetivas e quando a leitura torna possível fazer conexões entre o lido e o vivido que os sujeitos-leitores "se tornam viciados na leitura, porque então a leitura se torna parte de seu pensamento ativo" (BAZERMAN, 2006, p.48), pois se não há interesse pessoal e nem engajamento não haverá motivos para a leitura e, consequentemente, as transformações subjetivas serão superficiais, não deixando que haja um deslocamento do sujeito em direção a si mesmo.

Em vista disso, trabalhar com este gênero discursivo implica compreender que os gêneros não são apenas formas de texto, mas "são formas de vida, modos de ser [...] são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns para os outros [...]" (BAZERMAN, 2006, p.23). O exercício entre o gênero história de vida e as memórias de leitura nas práticas da universidade supõe um jogo de verdades que implica pensar as práticas educacionais e ensaiar a produtividade desta relação. Por isso, proponho neste trabalho pensar as relações existentes entre professores e histórias de vida e refletir que:

> A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos em tempos a formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida. (DOMINICÉ,1988, p.140).

É nesse sentido de orientação pessoal e profissional que as histórias de vida, permeadas por contextos sociais, históricos e culturais, evidenciam o modo como cada sujeito "[...] mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (MOITA, 1995, p.116). É possível evidenciar esse diálogo com o passado na história de Bernadete quando afirma:

> A leitura é parte de minha vida desde muito cedo. Ainda consigo vislumbrar um desenho colorido da alfabetização. Era uma colina verde, no fundo com um riacho azul, um barquinho amarelo. Essa figura abriu a porta da minha mente para as futuras incursões em leitura. (BERNADETE).

Bernadete vai dando forma a sua subjetividade leitora em uma incursão pelo passado, por sua infância, fase de sua vida, importante para repensar suas práticas de leitura que passam a reafirmar a relação singular entre o pessoal e o coletivo, pois isso só

é possível na relação com o outro. A intersubjetividade é necessária para uma nova postura frente a novas situações, visando a uma transformação do sujeito, pois como diz Ferranotti,

> Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo indivíduo é a apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual. (FERRAROTTI, apud NÓVOA, 1992, p.18).

Quando Ferrarotti afirma que a biografia é uma *práxis individual,* é possível perceber que as histórias de vida permitem refletir sobre o passado, ou como diz Soares (1991, p.37) "[...] procuro-me no passado e 'outrem me vejo'; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente". Portanto, num constante diálogo entre presente e passado, vão se constituindo tanto o sujeito como sua história de vida, proporcionando um elo entre a história que o fez e a história que ele construiu. É essa relação que vem marcar linguisticamente a narrativa de Mônica quando enuncia em seu texto as expressões "aprofundar", "memória", "resgatar", "lembranças" que evidenciam o quanto a relação com o passado é imprescindível para a composição do presente, a relação consigo mesmo, a compreensão de si por meio dos apontamentos vividos.

> Quão maravilhoso esse exercício. Poder me aprofundar na memória e resgatar lembranças imprescindíveis para compor este relato. (MÔNICA)

Tomo as palavras de Larrosa para evidenciar que se a proposta é equipar os professores de saberes que sejam transformadores, nada melhor que os envolver em suas próprias histórias de vida e levá-los a perceber o quanto este gênero deve ser visto como uma experiência, como algo

> [...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21).

Por isso, tenho insistido neste gênero discursivo, uma vez que as narrativas sobre si mesmo se constituem em metamorfoses das subjetividades e implicam uma experiência-limite, compreendida como algo que arranca o sujeito de si mesmo, fazendo

com que ele seja diferente do que era. Como meu interesse está na leitura, propus, a partir do gênero histórias de vida, buscar vestígios dessa metamorfose que deixa de lado a concepção de leitura escolarizada que paralisa as ideias do leitor, excluindo de suas práticas as marcas de seu posicionamento como sujeito. Mas, que leitura é essa? Como colocar em prática a leitura - experiência? Como a leitura pode se constituir em uma prática de liberdade em uma sociedade que parece ser movida por práticas de dominação e controle? Parece um tanto complicado e talvez eu devesse deixar isso de lado e o mais acertado seria me voltar para um texto mais objetivo. Ledo engano.

Essas informações acerca de metodologias leitoras recheiam os livros e não é exatamente esta a proposta que vou tentar construir neste texto. Minha intenção é outra. Vou deixar de lado as certezas e me aventurar pelas incertezas, correr riscos, deixar a estabilidade e a regularidade. Em suma, proponho-me a pensar nas fronteiras e nos limites entre leitura, experiência e formação docente. É essa reflexão que proponho no próximo ponto.

2. "LENDO, NATURALMENTE, LENDO!"

As teorizações de Michel Foucault e Jorge Larrosa, entre outros, orientam boa parte deste debate, embora Foucault não tenha se dedicado a estudar o tema da leitura, alguns de seus estudos lançam luz sobre os exercícios da leitura e da escrita, principalmente, quando ele vai até os gregos e passa a descrever o caráter constituidor do eu que existe nas lições que eram dadas nas academias e me faz pensar um pouco sobre outras possibilidades de constituição de subjetividades, neste caso, o resgate das histórias de vida acerca da leitura desde a infância até a idade adulta.

E, vou entrelaçar minhas ideias a uma ideia de Derrida (2004, p.13) que implicaria em uma leitura que exigiria intervenção, reinterpretação, crítica, deslocamento, "transformação digna desse nome: para que alguma coisa aconteça, um acontecimento, da história, do imprevisível por-vir". Essa proposta desconstrucionista de Derrida estaria ligada ao que Foucault (2009) denomina de *experiência-limite*, compreendida como algo que arranca o sujeito de si mesmo, fazendo com que ele seja diferente do que era. Este diferente vai implicar em instabilidade, pois tudo que é novo, distinto, aponta para fragilidades, construções constantes e infindáveis como é possível apontar na história de Ricardo:

> Sempre fui bem autônomo, mesmo não sabendo o que significava, observei que a curiosidade de ler mostrava um caminho diferente [...] (RICARDO)

É esse "caminho diferente" que evidencia o que diz Larrosa quando demonstra quem é este sujeito da experiência. Diz ele que o sujeito-leitor não é aquele que, [...] permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo (LARROSA, 2002, p. 25). O leitor na contemporaneidade é real, ativo, sujeito de ação, sempre a constituir-se e a leitura é invenção, criação, experimentação. Assim, a leitura - experiência se constitui em algo do qual o leitor sai transformado e equipado de discursos de verdade, que ele toma para si, transforma-os e transforma-se.

Ler não é apropriar-se daquilo que o texto tem a dizer, mas o que ele dá o que dizer. A leitura deve ser pensada como deslocamento, multiplicidade, dispersão, um eterno jogo de verdades entre o ensinar e o aprender, entre formação e transformação que se materializa em exercícios que se tornam mais simples quando envolvem o eu, o outro e a liberdade. Liberdade que não se confunde com liberação em que há ausência de determinação, coerção, constrangimento. Liberdade não é um estado que se atinja de uma vez por todas em meio a um feixe de leituras determinadas, mas condição de um trabalho constante, indefinido, ação e auto-invenção. Como diz Foucault: "A paisagem do confinamento cede lugar à liberdade luminosa do sujeito" (In: EWALD, 1984, p.71), pois a liberdade é da ordem das experiências, das invenções, dos ensaios, tentados pelos próprios leitores que concebem modos de pensar seus próprios destinos, nunca definitivos. A leitura como experiência amplia os modos de ser sujeito, de conduzir sua conduta em meio aos poderes disciplinares, repressivos e paternalistas.

Portanto, para estabelecer uma relação entre o que lemos e nossa vida pessoal e profissional, é preciso que a leitura seja pensada do ponto de vista da formação e da transformação, em algo "que nos passa" ou ainda como uma *prática de liberdade*, pensando como Foucault (2004a), que propicia ao leitor estabelecer relações entre seus pensamentos, valores, crenças, atitudes e a leitura dos textos acadêmicos. É essa transformação nas subjetividades dos sujeitos que escrevem suas memórias neste curso de especialização que passo a compor o próximo tópico, no qual problematizo aspectos significativos da leitura no contexto familiar, escolar e acadêmico. Com isso, busco a relação dos sujeitos-leitores consigo mesmo e com o outro além de descrever a produção de subjetividades desses professores em histórias de vida construídas por meio de suas

práticas leitoras. Evidencio que nestas abordagens experienciais configura-se um processo de conhecimento de si que se estabelece com seu processo de formação e com as aprendizagens vivenciadas com a leitura ao longo da vida.

3. EXPERIÊNCIAS LEITORAS

A constituição das subjetividades nas histórias de vida vem sendo explorada a partir de uma periodização, ou seja, por meio de ciclos de vida nos quais os sujeitos se inserem para de lá olhar para si mesmo e se tornar o outro de si mesmo. Esses ciclos são marcados por etapas que não se dão aleatoriamente, mas possuem um fio condutor, ordenado por acontecimentos chaves, estereotipados e solidificados. Narrar a própria história de leitura não é um fato tão natural como se pensa, principalmente, quando esse pedido surge de repente, sem que nunca se tenha perguntado ao sujeito como ele viveu nem o que fez em sua vida. Por isso, a omissão ou a rememoração de certos fatos passa a fazer parte da vida de uma pessoa que tenta, de forma singular, construir sua natureza, seus ditos, seu lugar e suas práticas alicerçadas nas relações com os outros.

A memória é um trabalho de organização, de negociação, de conflito, de representação de uma imagem que o sujeito constrói e apresenta a si mesmo e aos outros, constituindo-se em uma forma de representação que não só ele possa acreditar como também a maneira que quer ser percebido pelos outros (POLLAK, 1989). E, a memória de leitura como experiência não depende apenas de outro, depende, em grande parte, do leitor, de sua disposição, da mobilização de suas histórias de leitura e de seus sentimentos de abertura para a transformação.

Mas, como propor a leitura como experiência? Como envolver o leitor nesta experiência? Minha intenção não é buscar uma definição para a palavra experiência, mas tentar compreendê-la a partir da relação que o leitor estabelece com a leitura, o outro e quando se deixa tocar por ela. Heidegger, citado por Larrosa (2004), propõe que:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, apud LARROSA, 2004, p.162).

Segundo Larrosa (2004, p.163), a "experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da

experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação". Deste modo, a leitura-experiência não será a mesma para todos os sujeitos que a realizam nem para o mesmo sujeito quando a realiza em momentos distintos. Isso a torna diferente, múltipla e imprevisível, pois não é possível projetar o que irá acontecer nem antecipar seus resultados, uma vez que é uma abertura para o desconhecido, é uma fuga do já instituído, que jamais se torna uma forma fixa. E o sujeito? É possível defini-lo? Larrosa ensaia uma definição. Vamos primeiro entender como este sujeito não deve ser:

> [...] um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes. [...] o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2004, p.163)

Agora, opondo-se a este sujeito que nada lhe passa, Larrosa afirma que o sujeito da experiência é:

> [...] um sujeito alcançado, tombado, derrubado [...] que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. (LARROSA, 2004, p.163)

Em outras palavras, o sujeito está sempre se subjetivando e deixa de ser a origem dos sentidos. Agora, o sujeito se constitui em meio a práticas discursivas e não-discursivas e por meio dessas práticas produz sentido e se relaciona com o mundo. Foucault (2004) escreve em seu curso A *hermenêutica do sujeito* que nas academias gregas os discípulos não eram subjetivados a um mosaico eclético de diferentes leituras, de origens diversas, mas se constituíam como sujeitos a partir de uma trama sólida de princípios de vida, de comportamentos, de atitudes, tomados de poucos autores, mas significativos. Esse seria o grande exercício do qual estou denominando de leitura como experiência, que implica em práticas de liberdade.

Portanto, mais uma vez retomo Heidegger e tento atualizar seu discurso quando este enuncia que é preciso "deixar aprender", ou seja, deixar que o leitor experimente práticas de leitura significativas, vivas, sem imposições, sem a obrigação de construir determinado sentido para o texto. Mas, até quanto o leitor se deixa efetivamente transformar pela leitura? Em que medida a leitura transforma o leitor e ele abandona a posição de legitimador de um saber já construído? É isso que vou tentar esquematizar

passando por três ciclos distintos, tomados das histórias de vida dos professores: a família, a escola e a academia.

3.1 FAMÍLIA E LEITURA

Um dos propósitos mais acentuados nas histórias de vida é a relação com o outro que propõe experiências leitoras significativas. Esta socialização na formação dos sujeitos se dá no contexto familiar, escolar e profissional que se constituem práticas de regulação de processos singulares, enredados uns nos outros e fornecendo uma originalidade para cada história narrada (DOMINICE, 1988, p. 60). A compreensão da constituição das singularidades implica na existência de outras vozes no discurso, reformuladas por aquele que narra. Ao outro, é atribuída a posição de alguém que contribui e influencia no processos de subjetivação, mas não determina, nem coíbe. Pelo contrário, arquiteta lugares nos quais as subjetividades se constituem, onde os sujeitos aprendem a ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se, ou seja, onde os sujeitos aprendem que a constituição de si implica a relação com o outro.

A família é um "outro", retomado nos discursos dos sujeitos que narram suas histórias, e se constitui como um discurso de verdade indispensável à organização e à validade das histórias. Resgato as experiências leitoras de três professores deste curso de especialização para evidenciar em seus discursos marcas dessa relação tão próxima entre família e leitura.

> 1. Minhas experiências de leitura começaram na infância quando meu pai trazia número por número das revistas em quadrinhos da turma da Mônica para eu ler e me distrair em casa. Foi a época na qual mais li por prazer. (MARIA AUGUSTA)
> 2. Apesar de meus pais não se interessarem pela leitura, sempre me ensinaram a importância dos estudos e da leitura. Minha mãe narrava histórias, que quando fui alfabetizada, eu comecei a ler. (IVONETE)
> 3. A leitura na minha infância teve muita influência da minha mãe. (RICARDO)

É possível evidenciar nestas práticas discursivas a presença de vozes da família, apontadas nas expressões "meu pai", "minha mãe", esta mais marcada nas narrativas talvez pela idade dos professores, em média 30 anos, e a realidade desta época em relação às mulheres. A profissão era relegada, para a maioria das mulheres, ao segundo plano e

elas se dedicavam aos afazeres domésticos e à criação dos filhos. Isso implicava uma relação muito próxima entre mães e filhos.

A família, neste caso, tem função de incitar os filhos a se ocuparem consigo mesmo, a terem, por meio da leitura como experiência, uma relação consigo. As "experiências de leitura" nos discursos desses professores evidenciam que a leitura precisa ser compreendida como "uma relação com algo que se experimenta, que se prova" (LARROSA, 2002, p.25). Era isso que Maria Augusta fazia em sua infância com as revistas trazidas pelo pai. Ela as saboreava como se fosse um doce e as consumia com "prazer". Já para Ivonete, a figura da mãe implica em uma experiência com a leitura na qual era possível provar histórias que seriam encontradas mais tarde na escola. Isso se dava pela escuta que a aproximava dos discursos de verdade propostos na leitura feita pela mãe e que deveria ser recolhida, compreendida e apreendida por ela para colocar em prática os ensinamentos dos pais acerca da importância da leitura em sua vida. Para Ricardo, a mãe servia de filtro para sua experiência de leitura que se daria ao longo de sua vivência.

Dessa forma, a família aparece como a primeira tecnologia que vai propor mudanças nas subjetividades e vai influenciar o cotidiano leitor desses professores. Práticas de leitura eu vão fazer a diferença e revelar uma representação positiva da leitura e subjetividades marcadas pelo prazer, encanto, gozo de viver práticas leitoras significativas que deixam aprender sem prescrições, obrigações ou fechamentos de sentidos da leitura.

3.2 ESCOLA E LEITURA

A escola sempre foi um terreno fértil para as práticas de leitura, mas para que essas práticas se efetivem, é preciso que o professor, profissional do sistema educacional mais próximo do aluno, goste de ler, leia efetivamente, envolva-se com práticas leitoras e com os leitores. Além disso, é preciso que a leitura como experiência perpasse as práticas escolares e ultrapasse a concepção de leitura como cumprimento de tarefas, imposição, descontextualizadas da realidade dos alunos.

Assim, a escola precisa assegurar práticas leitoras reais e garantir um processo de introdução à leitura no qual o leitor se reconheça como sujeito. Para isso, o professor deverá motivar a leitura com textos que sejam significativos para os alunos para que estes

possam refletir, analisar, posicionar-se e externalizar os sentidos provenientes da leitura a fim de construírem um processo de subjetivação no qual possam ver-se como outro. No entanto, essa não parece ser a realidade encontrada nas escolas de educação básica, pois as histórias de vida dos professores revelam um processo de leitura escolar enfadonho, sem significado, irreal, desmotivador.

As histórias de Maria Augusta, Mônica e Lydiane evidenciam muito bem este discurso castrador da escola.

> 1. Com a minha entrada no ensino fundamental e principalmente médio passei a ler para fazer provas e simulados na escola. A leitura por prazer passou um tempo esquecida. (MARIA AUGUSTA).
> 2. No início da minha vida escolar, que época boa, eu "curtia" demais as histórias da minha professora. Mas os anos foram se passando e, em meio à complexidade dos assuntos que eu deveria saber e à diversidade de temperamento de meus professores, confesso que fiquei bastante desestimulada com a leitura. (MÔNICA).
> 3. Por volta dos 13 anos de idade até os 17 anos, eu não gostava de ler e tinha muita dificuldade em compreender as leituras propostas pelos professores, então, durante este período, eu fazia apenas as atividades do colégio e lia os livros paradidáticos quase que à força, porque depois tinha atividade valendo ponto. Eu odiava aqueles livros (Senhora, Helena, Quincas Borba...) achava detalhista demais, eu queria logo saber do resultado final do livro e sempre achava besteira tudo aquilo. (LYDIANE)

Quando se refere às memórias da escola, todas são unânimes em afirmar um modelo de práticas leitoras que não garantem uma interação significativa e funcional. Além disso, não há motivação e a concepção escolarizada de leitura não garante a formação de subjetividades leitoras competentes. Isso fica evidenciado nas histórias quando afirmam que liam apenas para "fazer provas e simulados" ou "atividades valendo ponto" e essas práticas ainda eram colocadas em funcionamentoto por meio de "professores" sem estímulo ou posturas leitoras.

Outro fato que chama atenção nas narrativas é a descontextualização da leitura e o abandono de práticas que propiciem prazer nos alunos, pois os livros pedidos para serem lidos são apenas para cumprimento de um currículo, não se constituem em uma leitura como experiência e nem em uma prática de liberdade. Para que estas histórias de leitura na escola deixem de ser contadas, é preciso fugir dessa leitura escolarizada, mecânica e pontual que causam uma "reação de insatisfação perante o ensino formal, das exigências escolares, do 'clima' denso" , conforme relata Alan em sua narrativa e ao mesmo tempo possa firmar um compromisso no qual seja possível resgatar histórias como a do proprio

Alan, quando rememora aquela “memorável noite” do estudo da Biologia na qual a escola, ou seria o professor, passou “a desenvolver o gosto e o hábito pela leitura”.

Para que isso aconteça, é necessário que a escola abandone práticas que não levem o aluno a fazer descobertas, que deixe de organizar o curriculo como se fosse um pacote hermeticamente fechado no qual nenhuma experiência aconteça aos alunos. Como assevera Larrosa (2002), é preciso compreender que o sujeito dessas práticas deve estar em constante atualização e formação.

3.3 ACADEMIA E LEITURA

No último ciclo das histórias de vida, vou à busca das leituras na universidade para tentar compreender minhas próprias práticas de formação dessa experiência leitora entre os professores que procuram os cursos de especialização. Procuro marcas da relação leitor e academia para tentar compreender a postura pessoal dos professores e que representações acerca da leitura no ensino superior são produzidas em suas histórias de vida. Duas narrativas me chamaram a atenção: Alan e Maria Augusta.

> 1. Mas foi no ambiente universitário que aprendi realmente a importância de ler e efetivamente li, pelo menos segundo a imagem que aprendia ter do ato de ler. Termos como, criatividade, contextualização, leitura significativa, etc. vieram compor o repertório de meu conceito e de minha prática de leitura (ALAN)
> 2. Ao ingressar na universidade, passei a ler muito mais. Estudava livros e revistas referentes às disciplinas que eu cursava em cada momento da graduação. Porem, nas disciplinas que eu gostava, as minhas obrigações de leitura passavam a ser uma experiência muito prazerosa. (MARIA AUGUSTA)

O que é possível apreender dessas histórias é a relação que os professores passam a ter com a leitura no contexto acadêmico. Aquela experiência que deveria também permear o contexto escolar, adquire na universidade um significado ímpar, pois há uma mistura entre prazer e obrigação. Os professores percebem que a leitura na academia forma, transforma e constitui subjetividades que dependerão de um processo interminável de leituras.

CONCLUSÃO

Portanto, mais uma vez retomo Heidegger e tento atualizar seu discurso quando este enuncia que é preciso "deixar aprender", ou seja, deixar que o leitor experimente práticas de leitura significativas, vivas, sem imposições, sem a obrigação de construir determinado sentido para o texto. O "deixar aprender" do filósofo é muito mais difícil e requer do leitor uma atitude mais aberta na qual leia e escute o texto, que compartilhe suas vivências e inquietudes e reconstrua seu próprio sentido, surgido nessa relação com a leitura. Mas, até quanto o leitor se deixa efetivamente transformar pela leitura? Em que medida a leitura transforma o leitor e ele abandona a posição de legitimador de um saber já construído?

Isso só será possível quando passarmos a trazer para o interior de nossas práticas na academia a escrita autobiográfica que se configura em uma espécie de invenção das subjetividades a partir do vivido. Além disso, ao adotar as histórias de vida, permitir que os professores, mediante suas retomadas do passado, possam apreender suas vivências e refletir sobre elas, questioná-las a partir de um conjunto de objetivos estabelecidos previamente a ser alcançado por todos os leitores.

Outro ponto a ser considerado, deve-se ao fato de que as práticas de leitura não podem ser produzidas por uma sequência didática uniforme e determinada, uma vez que o instituído é carregado de um vazio de sentidos e não consegue arrancar o sujeito de si mesmo. Penso que seria fundamental deixar o leitor mergulhar na experiência e ao mesmo tempo deixar de controlar a experiência de leitura, ampliando seu espaço de produção como acontecimento.

Para concluir, como diz Foucault, é preciso pensar diferente do que pensávamos antes e isso não é senão "explorar o que pode ser mudado, no próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho" (FOUCAULT, 2003, p.13). Enfim, é imperioso compreender nas histórias de vida de professores a leitura como uma prática descontínua, ato de criação, produção de sentidos, acontecimento, práticas de liberdade, um devir. Liberdade que amplia pensamentos e contribui para que a leitura como experiência seja ancorada na pluralidade e propicie a formação de leitores capazes de fazer seu próprio destino, própria vida, própria subjetividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Papirus, 1983.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 51-61.

EWALD, F. O fim de um mundo. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de (org.). – **Michel Foucault (1926-1984):**O Dossiê, últimas entrevistas. 1984. Rio de Janeiro, Taurus Editora, pp. 92-96.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp.231-49.

_____. **O uso dos prazeres**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito na educação:** estudos focaultianos. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

_____. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MOITA LOPES. Luiz P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A, v. 10**_____. **Oficina de linguística aplicada***:* a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores** . Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores** . Lisboa: Porto, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias***:* travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

IDENTIDADES COLETIVAS E CAPITAL COGNITIVO: A VIDA ACADÊMICA MEDIADA PELO CURRÍCULO LATTES

DANIELLE BRITO DA CUNHA (UFRN)[1]
JOÃO PAULO LIMA CUNHA (UFRN)[2]

Considerações Iniciais:

A comunidade acadêmica é constituída por diversos gêneros que consolidam a esfera acadêmica como um domínio discursivo. Mesmo não sendo um gênero discursivo genuinamente acadêmico, o currículo, mais especificamente, o Currículo Lattes se operacionaliza nesse domínio acadêmico apesar de qualquer pessoa física poder ser enunciador nele (AQUINO, 2011). Apesar de relativamente novo, o Lattes se configurou, na última década, como a principal ferramenta de consulta acadêmica para alunos, professores e gestores. Sendo o mesmo utilizado em diversas seleções. A evolução nos padrões formais e na funcionalidade do currículo lattes é uma característica da constituição das diversas identidades fragmentadas lançadas no gênero.

O objetivo dessa comunicação é demonstrar como a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso se constitui como uma abordagem possível para Análise Crítica do Discurso; Apresentar a constituição de Identidades Coletivas nos currículos de estudiosos da Linguagem; Fundamentar a prática do currículo lattes por meio do capital cognitivo produzido pelo grupo de pesquisadores, isto é, a prática discursiva e social de vender uma imagem através de um gênero com padrões e funcionalidade que extrapolam a esfera acadêmica na qual está situado e se lança no 'mercado capitalista cognicista' como fonte publicitária, em uma reconstrução identitária coletiva dos sujeitos que se reinventam e se adaptam às cobranças deste mercado.

[1] Mestranda em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela referida instituição.

[2] Mestrando em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela referida instituição.

Dessa forma, para estabeleceremos uma análise qualitativa de cunho reflexivo, trabalharemos com Pedrosa (2011-2012) e sua Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), que por sua vez recebe contribuições dos estudos sociais de Bajoit (2008) e de Camargo (2009) com suas pesquisas sobre capital cognitivo, ou como ele mesmo chama, trabalho imaterial.

Interessa-nos, assim, discutir e analisar esse gênero tão importante socialmente e de multiformes funções através de seis currículos de estudiosos da linguagem, com formação em Línguas Estrangeiras, vinculados a duas Instituições Federais – Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal do Rio Grande do Norte – para verificar como as identidades coletivas são constituídas nesses textos.

2. Análise Crítica do Discurso: contribuições da 'Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso' (ASCD)

A ACD, podemos dizer, é a mola impulsionadora da ASCD, com aparição no cenário internacional datada a partir da década de 1980 (PEDROSA, 2011, 2012), seu foco está na análise do social, via discurso e texto, identificando o papel da linguagem em sua relação com a sociedade.

Assim, o uso da linguagem, enquanto prática social, já não está conectado somente a um modo de ação, mas um modo de ação historicamente situado, numa dialética com seu contexto social (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, para entender o percurso traçado pela ASCD, e entender o movimento das identidades coletivas e individuais dentro da esfera do texto introdutório do curriculum vitae lattes, precisamos entender sua raiz nas tradições de análise crítica e no seu dialogo com as demais teorias sociais e culturais.

A ASCD tem seu olhar crítico sobre o discurso de maneira fluida, não é estratificado, antes trafega entre outros campos do conhecimento. Ela fomenta um dialogo com outras teorias e abordagens, trazendo novas perspectivas referentes ao estudo do discurso, "faz isso não como um aperfeiçoamento das abordagens com as quais dialoga, mas, sim, como um campo de estudo aberto que proporciona uma forma diferente de teorização, análise e aplicação" (CUNHA&PEDROSA, 2012).

> A ASCD está fundamentada, principalmente, em áreas da Linguística (como exemplos: Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Textual) como compete a todas as pesquisas em ACD, para atender a demanda da materialidade linguística; recorre à Gramática Visual, para cobrir a multimodalidade do texto. Além disso, nasce conexa à Sociologia e mudança social (BAJOIT, [2003] 2008), traz para o seu quadro teórico a Comunicação para a mudança Social (GUMUCIO-DAGRON, 2001, 2004; NAVARRO, 2010) e os Estudos Culturais (MARTTELART, 2005; HALL, 2005). Tudo isso para analisar as mudanças sociais e culturais promovidas e vivenciadas pelo sujeito (PEDROSA, 2012).

Sob esse aspecto, podemos sintetizar a ACD como um campo, aberto tanto a receber novas abordagens como a auxiliar as já existentes, buscando a maneira mais apropriada de analisar, de forma crítica, seu objeto, sem, contudo, se tornar um método cristalizado. Assim, respaldada pela transdisciplinaridade que se cultiva na Linguística Aplicada da qual faz parte, objetiva uma compreensão adequada do modo como a linguagem opera (PEDROSA, 2011). Isso se adéqua perfeitamente ao estudo do Lattes, uma vez que engendra uma compreensão mais ampla sobre sua atuação em um meio especifico da sociedade.

Como um dos campos pelos quais passeia a ASCD, temos a Linguística Sistêmica Funcional. A LSF já vem sendo utilizada como instrumento de categorização, dando conta do material linguístico, pela Análise Crítica do Discurso (ACD) no Brasil. Logo, é previsível a sua utilização como arcabouço na análise discursiva, também na ASCD, uma vez que essa abordagem advém da ACD.

As categorias são percebidas como “estratos”. Esses estratos agem de maneira simultânea, embora separados no momento de análise por uma questão didática. Halliday utiliza uma mandala com divisões feitas por cores para mostrar essa concomitância, as suas cores se completam de tal forma que não dá para saber onde uma começa e a outra acaba. Nessa comunicação, utilizaremos apenas os sistemas de Transitividade e de Avaliatividade.

3. Capital Cognitivo:

A compreensão do chamado trabalho imaterial é, antes de tudo, compreender as transformações da temporalidade na sociedade contemporânea. O imaterial apresenta-se como passível de quatro sentidos: serviço, produção cultural, conhecimento e informação. Este capital tem a ver com competências cognitivas, em que suas riquezas se atrelam a

conhecimento e informação, em suma, à intelectualidade. É o valor do trabalho que dar lugar ao ‘valor do saber’.

> O imaterial não se reduz apenas ao resultado do trabalho, como bem material ou imaterial, mas se refere ao conteúdo da atividade do trabalho que passa a determinar o aspecto principal de valorização da mercadoria. São as atividades cognitivas, simbólicas e intelectuais que contribuem primeiramente para a valorização (CAMARGO, 2009, p. 106).

O debate sobre o trabalho imaterial (cognitivo) possui como principais referências teóricas André Gorz, Antonio Negri e Maurizio Lazzarato. No Brasil, o principal expoente é Giuseppe Cocco (UFRJ).

Temos também uma variedade de nomenclaturas, dentre as quais podemos citar: os que sustentam o conceito de capitalismo, seja este tardio (Jameson: 1997), cultural (Rifkin: 2001) ou cognitivo (Gorz: 2005) e Moulier-Boutang (2007), social (Bourdieu) e Acadêmico (Hey, 2008).

Como são múltiplas as possibilidades de entendimento do capital imaterial, analisamos os currículos por uma das características possíveis, os indicadores de Capital (HEY, 2008):

Indicadores de Determinantes Escolares: Referencias aos graus de escolaridade.

Indicadores de capital de poder universitário: quando se referencia a carreira universitária.

Indicadores de Capital de poder Científico: participação em grupos vinculados a pesquisas.

Indicadores de Prestígio Científico: Prêmio, Consultorias e Ensino no Exterior.

Indicadores de Capital de Notoriedade Intelectual: Conselhos de Revistas...

Indicadores de Capital Político: Cargos em Instituições Educacionais do Governo.

4. Constituição de Identidades Coletivas em Estudiosos da Linguagem

A Universidade, como uma instituição legítima, representa um ambiente intrinsicamente voltado para o conhecimento e para qualidade na formação, todos que procuram esse ambiente tem o desejo de adentrar nesse mundo para criar, determinar e transformar sua realidade. Com isso, a vida acadêmica, assim denominada, por ser, literalmente, uma segunda vida, assim como outras que podemos assumir dentro da sociedade, possui diversas particularidades que fundamentam uma esfera social única e com suas próprias características.

Citamos que a Universidade é um campo acadêmico legítimo, mas essa legitimação parte de que práticas sociais? Podemos citar como práticas sociais que o o compõe: os textos, relatórios, reuniões, organizações institucionais, agências de fomento, recursos financeiros, simpósios, colóquios, seminários entre tantos outros processos e eventos específicos da vida acadêmica.

Enquanto campo do saber, a academia possui regras e proposições, as ações de seus participantes são mediadas e consagradas por elas. As posições dos sujeitos, cargos obtidos, os recursos acadêmicos angariados, as publicações de artigos e livros, assim como as estratégias de trabalho, os interesses grupais e particulares e os lucros das relações acadêmicas ajudam a definir a autoridade científica hegemônica (GOMES; OLIVEIRA, 2012).

O aparato institucional, formando pelas diversas "estratégias de delimitação e conservação dele próprio" as quais objetivam a manutenção, legitimação e reconhecimento, proporciona a formação do lócus acadêmico. Constitui-se como um campo discursivo com capacidade de gerar e recriar novas práticas discursivas (SANTOS; AZEVEDO, 2012, p.72). Isso nos leva novamente as práticas sociais que são legitimadoras da, mas também balizam o indivíduo que quer fazer parte do grupo. Nessa direção, chegamos a outro ponto importante, a relação social entre os indivíduos.

> [...] os indivíduos se tornam seres sociais, isto é, adquirem as competências que os tornam aptos a empregar os recursos e a prosseguir as finalidades da vida social, aprendem a valorizar as posições desiguais que lhes são atribuídas e as retribuições às quais estas lhes dão direito e a comprometerem-se nas lógicas de constrangimentos uns sobre os outros (BJAOIT, 2008, p. 143).

Assim, o reconhecimento no outro, a formação de pares e a compreensão das relações desiguais e as consequências delas estão implícitas nesse "jogo publicitário"[3] presente no Lattes.

Um dos processos mais eficazes da socialização consiste na identificação do indivíduo com outra pessoa, com a qual ele é suscetível de estabelecer uma relação de empatia: a identificação com o pai, a mãe, um amigo, um professor, um chefe carismático, um líder, um ídolo, dentre outros, conforme a figura elaborada por Bajoit (2008, p. 139) e reproduzida abaixo.

Fonte: BAJOIT, 2008.

Esses processos são importantes para entender também como uma classificação identitária pode ser feita a partir do coletivo. Nessa direção, como categorias identitárias coletivas, temos: Identidade orgulhosa; Identidade invejosa; Identidade vergonhosa;

[3] Segundo Coimbra (2002), a publicidade uma das características dos textos publicitários é a ocorrência de jogos polissêmicos no discurso, que têm como principal objetivo "captar a atenção do receptor para a mensagem e fazer com que esta permaneça na sua memória, podendo eventualmente influenciá-lo aquando da escolha de determinado produto ou serviço. Assim, o máximo de informação é condensado no mínimo espaço possível. Uma das estratégias linguísticas mais utilizadas, quer na condensação de significados, quer na captação da atenção do receptor, decorre da construção de jogos de palavras" (p.145). Essa mesma premissa pode ser observada no currículo Lattes.

Identidade depreciante[4]. Essas identidades são impulsionadas pelas características descritas abaixo:

> I - o orgulho de pertencer a um grupo com o qual compartilha traços comuns valorizados;
>
> II - a inveja/vontade de pertencer a um grupo valorizado, mas do qual não possui os traços;
>
> III - A vergonha de ter as características de um grupo desvalorizado;
>
> IV - O menosprezo por um grupo desvalorizado, mas do qual não possui os traços.
>
> Estes conceitos são considerados a "matriz" das identidades coletivas, que nos permite formular hipóteses de trabalho (BAJOIT, 2008: 141).

5. Análise dos dados:

Acertadas as categorias, passaremos agora para a análise de seis currículos lattes (textos introdutórios), sendo os mesmos pertencentes a profissionais vinculados aos cursos de Línguas Estrangeiras de duas Instituições Federais – Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A escolha e limitação dos dados a essas duas instituições não tem motivação quantitativa, mas uma estratégia de condensação da pesquisa, visto que seria pouco o espaço para uma análise mais extensa.

Essa análise será feita principalmente pelos indicadores citados anteriormente e pela classificação das identidades coletivas, por questões didáticas. Vejamos o primeiro exemplo:

CL1- Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1992), mestrado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela Universidade Federal

[4] Essa nomenclatura ainda está em transição, aqui mantivemos a tradução literal extraída de Bajoit (2008)

de Pernambuco (1998) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008)

Uma das características do Lattes é a Padronização. Nos currículos lattes, a utilização de frases propositivas, com escolha lexical baseada nos títulos e na carreira conquistados impossibilitam a negociação de outro sentido que não seja aquele proposto no texto, a literalidade, tornando os textos monoglóssicos .

Nessa direção, a padronização exercida pelo sistema da plataforma lattes, da qual uma das razões é provavelmente o bom funcionamento do texto, faz com que o grupo de pesquisadores utilizem o tipo de enunciado e formato de texto dado pelo sistema. É o locutor de acordo com o contexto de cultura enunciado com quais significados e vozes ele quer estabelecer sentido (VIAN JR, 2011).

Há na escolha do interlocutor, assim como o texto gerado automaticamente, a busca por uma linguagem referencial, impessoal, objetiva, com neutralidade, imparcialidade e, consequentemente, uma imagem de veracidade das informações.

A construção monoglóssica do Lattes é a marca da coletividade de uma identidade Orgulhosa que possui orgulho e quer demonstrá-lo já que faz parte de um grupo com características valorizadas socialmente (BAJOIT, 2006). A construção da identidade orgulhosa dos que fazem parte do grupo de estudiosos da linguagem é construída a partir também da Gradação dos títulos: Gradação, mestre e doutor. Esse sistema gera ainda influência hegemônica sobre aqueles que não possuem os atributos descritos.

CL2 - Possui graduação em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003), Especialização pela Universidad Complutense de Madrid (2004) e Mestrado em Estudos Linguísticos Neolatinos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A parte destacada mostra que existe um aspecto verbal inconcluso, o que chamaríamos naturalmente de gerúndio. Interessante ressaltar que esse processo verbal material possui um ator, mas esse ator, não é o dono do currículo e sim a Instituição

UFMG, o autor do currículo é o beneficiário da ação, ou será o beneficiário, caso conclua o curso.

Desse modo, podemos visualizar uma identidade almejada para fazer parte do grupo com o título de "doutor". Subentende ainda os ganhos simbólicos que a busca pelo título representa. Ou seja, uma Identidade Invejosa.

Nos dois primeiros exemplos, vimos a predominância dos Indicadores de Determinantes Escolares. Vejamos agora o terceiro e quarto exemplos:

> CL 3 - Atualmente é professor adjunto de Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Secretário de Relações Internacionais da UFRN e presidente honorário da Federação Brasileira dos Professores de Francês.

> CL/04: [...] Atuou como formadora de educadores e formadores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, PROJOVEM [...]

A escolha da carreira acadêmica fica em evidência. Novamente temos a Presença de uma Identidade Orgulhosa.

Sendo a carreira acadêmica como um ritual para os que seguem a formação acadêmica (formação, depois cargos em universidades) pertencer a esse grupo é a coroação para esses sujeitos. Percebemos a valorização dos cargos ocupados através dos processos verbais relacionais possessivos: Atualmente é professor adjunto. Mostrando que "possui" tal característica almejada por tantos. Ou ainda com Processos verbais materiais mais específicos: Atuou como formadora de educadores e formadores.

Nesse ultimo, é interessante ressaltar que o sujeito decide por descartar os verbos adotados pelo programa, utilizando "atuar" e constrói sua imagem de líder produtivo através da característica "formadora", ou seja, aquele que gera, constrói, cria do "nada" algo novo.

Alguns currículos preferem omitir no texto introdutório algumas informações sobre esse poder acadêmico: cargos de chefia em departamento, talvez por julgá-lo como um poder político universitário.

No CL1, há a informação que o mesmo ocupou ou ocupa cargos de chefia de departamento, mas não o colocaram no texto introdutório. Já o terceiro e o quarto são uma demonstração dos Indicadores de Poder Universitário. Vejamos o currículo 5:

> CL5 - [...] professor titular convidado de Didática de Francês Língua Estrangeira na Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, de setembro de 2005 a setembro de 2008 e atuou como professor-orientador convidado de Didática de Francês Língua Estrangeira na Université de Paris VII - Denis Diderot.

Esse exemplo mostra um currículo pautado na valorização do prestígio científico. Existe uma valorização léxica das instituições acadêmicas estrangeiras. Constatamos nesse excerto que o status instituído pela presença de universidades do exterior (Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, Université de Paris VII - Denis Diderot), fomenta mais relevância, Indicadores de Capital de prestígio Científico, maior que as referências as instituições nacionais.

Se retomarmos CL 2, perceberemos que esse apelo é uma prática comum no lattes.

> CL2 – [...] Formadora, pelo CIEP - França, de corretores e examinadores do DELF & DALF [...] Em 2006, recebeu o título de Doutor Honoris Causa, outorgado pela Université Marc Bloch de Strasbourg, França.

Pertencer a esse grupo é importante e deve ser ressaltado, o título recebido, indica prestígio e corrobora para a Identidade Orgulhosa.

> CL5 [...] Eleito em julho de 2000, em Paris, Presidente da Fédération Internationale des Professeurs de Français FIPF, e reeleito presidente em julho de 2004, em Atlanta, é atualmente Presidente de Honra. Foi Presidente da Federação Brasileira de Professores de Francês, de 1995 a 2001, por dois mandatos consecutivos. Foi membro do Haut Conseil de la Francophonie da Organisation Internationale de la Francophonie de 2003 a 2007. [...]

Ainda no CL5, notamos o Indicador de Capital Poder Político. O prestígio e a notoriedade são elementos que inserem o pesquisador no campo universitário mais amplo, nacional e internacional, ao passo que o capital político é essa espécie particular de capital

social que permite a circulação no campo da política, reforçando o prestígio pessoal e do grupo.

> O capital acadêmico adquire um papel central nessa batalha, servindo de caução e de legitimidade para as ações políticas práticas, bem como o capital social acumulando durante a trajetória de formação acadêmica e profissional dos agentes e pela circulação destes no mercado internacional (HEY, 2009, p. 43).

Assim, a prática social do currículo lattes é revestido do capital cognitivo, fundamentando a construção de identidades coletivas. Por meio do valor simbólico que tais objetos possuem e são legitimados.

CL6 [...] Além disso, atua no corpo editorial da Revista Icarahy.[...]

O pertencimento ao corpo editorial de uma revista científica ou de uma instituição e ainda o reconhecimento intelectual por parte de uma instituição mostra nesse currículo, Indicadores de Capital de Notoriedade Intelectual. Também possível de ser observado no CL3.

CL3 - presidente honorário da Federação Brasileira dos Professores de Francês.

Se o título de Presidente já traz um *status* positivo, ser presidente Honorário sobe a gradação do título, passa a ser um atributo a mais em sua carreira acadêmica.

Considerações finais:

Essa comunicação apresentou apenas um recorte de uma pesquisa maior feita na dissertação de mestrado e em um projeto de Iniciação cientifica[5]. Sabemos que não é uma pesquisa conclusa, se é que existe uma pesquisa com esse caráter, mas chegamos a algumas reflexões importantes.

Primeiramente, verificou-se a ocorrência dos padrões linguísticos reforçados pela valoração na linguagem como aborda Martin; White (2005), reforçando os 'grupos de pertença'(BAJOIT, 2008) e apelo "capital cognitivo" (COCCO; VILARIM, 2009). E em

[5] "Pesquisadores da grande área de Linguística, Letras e Artes: construção da imagem de si no currículo Lattes segundo a cultura autopromocional"-, proposto com base no edital no 001\2011, PIBIC, PIBITI e PIBIC-AA\UFRN 2011-2012.

segundo lugar, percebemos a construção das identidades coletivas nesse âmbito, promovendo o que aqui chamamos de Identidade Orgulhosa e Almejada (BAJOIT, 2008); (PEDROSA, 2012).

Acreditamos que tal pesquisa contribui com os estudos sobre identidades, especialmente sobre as identidades coletivas associadas aos diversos gêneros discursivos. Como não existe texto acabado, qualquer diálogo, discussões, que esse texto suscite já terá valido qualquer esforço da pesquisa.

Referências

BAJOIT Guy. El cambio social: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Siglo XXI de España Editores, 2008.

_____. Tudo Muda: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Lisboa, Portugal: Ed. Unijaí, 2006.

COCCO, Giuseppe; VILARIM, Gilvan. O capitalismo cognitivo em debate Cognitive Capitalism in debate. Liinc em Revista, v.5, n.2, setembro, 2009, Rio de Janeiro, p. 148-151 - disponivel em: http://www.ibict.br/liinc acesso em 30 de abril de 2012.

COIMBRA, Rosa Lídia, "Jogos polissémicos no discurso publicitário", in: FERREIRA, A.M. (coord.), Presenças de Régio (Actas do 8º Encontro de Estudos Portugueses), Aveiro: ALAEP, Universidade de Aveiro (ISBN: 972-789-079-2), 2002.

CUNHA, M. Angélica Furtado; SOUZA, M. Medianeira de. Transitividade e seus contextos de uso. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Danielle B., PEDROSA, Cleide E. F. Uma (re)visão do curriculo vitae lattes (CVL) com base no capitalismo cognitivo : um estudo sobre o sujeito no texto introdutório no CVL do pesquisador de letras da UFRN. www. ascd.com.br, acessado em 19/102012.

HEY, Ana Paula. Esboço de uma Sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2008.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Proposta teórica da Análise Crítica do Discurso: contribuição dos estudiosos na área. CD-Room do Seminário de Análise de Discurso Crítica, UFC: Fortaleza, 2010, p. 78- 95

_____.Análise Crítica do Discurso: introdução teórica e perspectivas de análise. IN: BEZERRA, Antonio Ponciano; _____(orgs). Língua, cultura e ensino: multidisciplinaridade em Letras. Aracaju: EDUFS, 2008a, p. 83 – 128.

_____. Análise Crítica do Discurso uma Proposta para a Análise Crítica da Linguagem. www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm, acessado em 07/09/2011

_____. Abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD): contribuição aos estudos das identidades e dos sujeitos a. www. ascd.com.br, acessado em 19/102012.

_____. Proposta da abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD). b http://www.ascd.com.br, acessado em 19/10/2012.

_____. Abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD) e posicionamento acerca do sujeito, 2012 c. http://www.ascd.com.br _____. Abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD) e o quadro identitário. d 2012 b http://www.asdc.com.br, acessado em 19/10/2012.

_____. Abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD): por uma definição dos conceitos e categorias. 2012 c. Encontro do Grupo de Pesquisa GETED, linha: Análise Crítica do Discurso, UFRN, 29 de Fevereiro de 2012.

PEDROSA, Cleide et al,. Caminhos teóricos e práticos em análise crítica do discurso. Minicurso apresentado no XIV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, UERJ, Rio de Janeiro, 23-27 de agosto de 2010. Disponível em www.filologia.org.br.

VIAN JR, Orlando. SOUZA, Anderson Alves de. ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. (orgs.). A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA NA PERSPECTIVA DE FIGURA E FUNDO EM: *LA SIESTA DEL MARTES*

Alcilene Aguiar PIMENTA [1]
Maria Camila Barros ALCÂNTARA [2]

Resumo: Apresentamos neste artigo um estudo sobre Figura e Fundo a partir da perspectiva de análise hierárquica sugerida por Silveira (1990). Adotamos como objeto de estudo o conto *La siesta del martes* do escritor colombiano Gabriel García Márquez. Analisamos o texto em sua versão original, portanto, em língua espanhola. Durante o processo de análise subdividimos a narrativa com base na estrutura proposta por Adam (1992): situação inicial; compilação; (re) ações; resolução e situação final. Assim, procuramos identificar a frequência das ocorrências de orações figura e orações Fundo em cada uma das partes que compõem o gênero conto. Além disso, investigamos o grau de fundidade das orações Fundo em relação às orações Figura. Desse modo, nosso objetivo neste trabalho foi verificar em que momento desse tipo de narração ocorre Figura ou Fundo com mais intensidade.

Palavras-chave: Narrativa; Conto; Figura; Fundo.

1. INTRODUÇÃO

Quando vemos uma imagem, um texto, um livro, dentre outros, percebemos de imediato o que é mais relevante ou o que está se destacando no desenho ou no texto, dessa forma ativamos nossas competências linguísticas para inferir o que se destaca e fazer hipóteses. Nesse caso, estaríamos nos utilizando dos conceitos dos planos discursivos de Figura e Fundo, propostos por Silveira (1990, *apud*, Conceição 2010), em que a Figura é o elemento de maior destaque dentro de determinado texto, que desencadeia papel fundamental dentro do campo inserido, enquanto Fundo é o elemento que dá suporte para

[1] Graduanda em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: alcilene.ufc@gmail.com

[2] Graduanda em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: Camila.letrasufc@gmail.com

a Figura, servindo como cenário e amplificando ou comentando o que é mais importante em um texto, no caso a Figura, e que estaria elencado em mais de um nível, uns mais próximos da Figura e outros mais distantes. Os mais próximos da Figura são, assim como ela, mais objetivos, isto é, são mais icônicos.

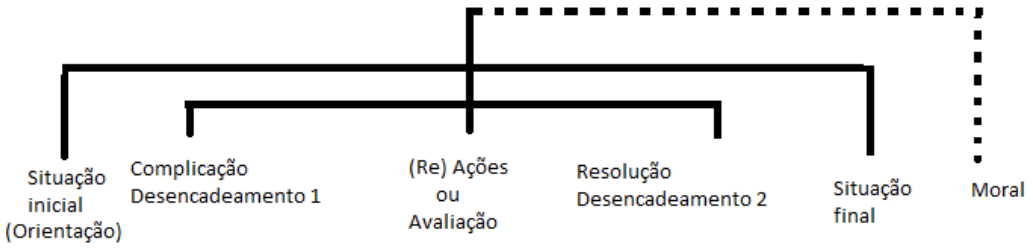
Com base nas teorias de Figura e Fundo e no modelo de análise hierárquica de Silveira (1990), analisamos o conto *La siesta del martes* do escritor colombiano Gabriel García Márquez, publicado em 1962. Analisamos o texto em sua versão original, portanto, em língua espanhola. Durante o processo de análise subdividimos a narrativa com base na estrutura proposta por Adam (1992).

Nosso objetivo maior foi identificar em que partes da narração apresentada através do gênero conto ocorrem Figura ou Fundo com mais intensidade. Apresentamos uma subdivisão da narrativa para, assim, analisarmos a frequência de orações figura e orações fundo existentes. O presente artigo é composto por cinco seções, de modo que, além dessa breve *Introdução*, expomos a seguir os *Pressupostos teóricos* da pesquisa e, posteriormente, os *Procedimentos metodológicos*, a *Análise e discussão dos resultados* e, por fim, as *Considerações finais*.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Conforme Bonini (2005), que trabalhou a noção de Sequência Textual na análise pragmático-textual proposta por Adam (1992), sequência narrativa é uma sucessão de fatos ou eventos, nessa perspectiva, um evento/fato será sempre a consequência de outro evento/fato; o texto é desenrolado por ter uma unidade temática, ou seja, deverá privilegiar um agente que desencadeará toda a função da narrativa. Aparecem, ainda, predicados transformados nos quais um fato implicará na modificação das características do personagem; apresenta-se um processo, ou seja, a narrativa vai sempre conter um começo, um meio e um fim; uma intriga, na qual o autor sustentará os fatos narrados e uma moral que, implícita ou não, trará reflexões sobre o tema da narrativa.

A figura abaixo mostra os eventos da narrativa segundo a proposta de Adam apontada por Bonini (BONINE, 2005, *apud*, ADAM, 1952). O teórico subdivide a sequência narrativa em cinco momentos explícitos: situação inicial; compilação; (re) ações; resolução e situação final.



SEQUÊNCIA NARRATIVA

Figura 1

Para Adam (ADAM, 1992, p. 28, *apud*, BONINE, 2005), sequência é um esquema de interação dentro de um gênero que explicita a organização das proposições em argumentos característicos que apresenta: 1) uma rede relacional hierárquica, ou seja, uma grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem, assim como o modelo de gráfico apresentado por Blancafort (2007) em seu trabalho e 2) uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, como podemos perceber na figura abaixo.

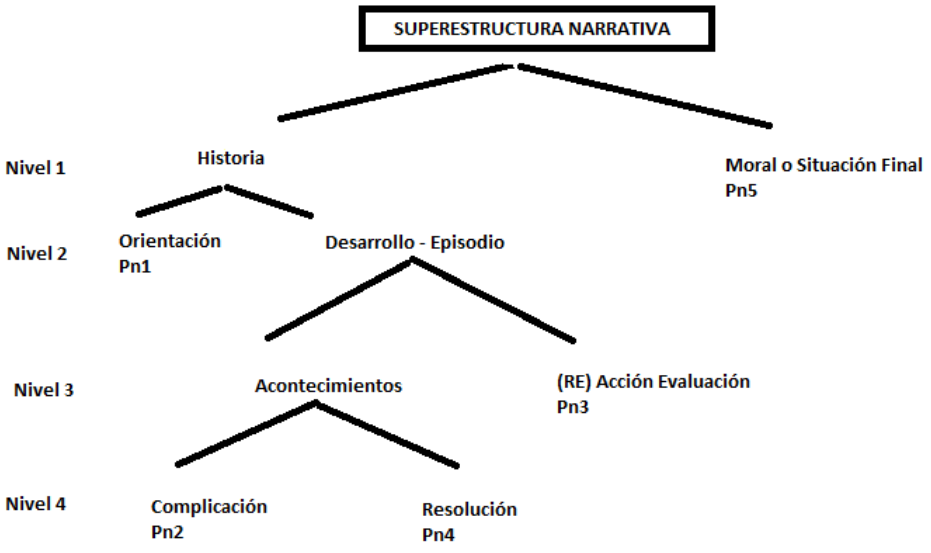


Figura 2

Por meio desse modelo, podemos fazer inferências sobre a análise a partir do recorte do *corpus,* no qual observamos os momentos de figuratividade, tendo como base os

aspectos apresentados acima: situação inicial, nessa primeira etapa da narrativa observamos que o autor apresenta e descreve os personagens, corresponde a uma fase em que ainda não se formou o conflito gerador da história, porém cria condições para que ele surja; complicação, momento em que é apresentada a origem e a evolução da problemática/conflito ; desencadeamento 1; (Re) Ações ou avaliação, aqui é apresentada uma visão mais ampla do conflito e também podemos observar uma avaliação antecipada do problema; Resolução, desencadeamento 2, nessa etapa percebemos a presença de novas descrições com algumas sequências dialogais; situação final, percebemos o desfecho do conflito e moral, a qual consiste em uma reflexão que pode ser abstraída da história contada. Feita essa prévia teórica sobre sequência narrativa, apresentamos a seguir alguns pressupostos teóricos sobre Figura e Fundo.

Levando em consideração a proposta teórica referente à Figura e Fundo de Chedier (2007, *apud*, Hopper, 1979), percebemos que a Figura pode ser comparada ao "esqueleto" de um texto, ou seja, à sua estrutura base, seu plano mais saliente, já para Hopper, Fundo é aquilo que serve de cenário, ajudando, amplificando ou comentando o que é mais importante em um texto, assim, é o plano discursivo que dá suporte para o que está sendo transmitido pela Figura.

Conforme explica Conceição (2010), as orações Figura se referem a um evento dinâmico e ativo e possuem verbos pontuais e perfectivos, diferentemente das orações fundo, que possuem verbos durativos/estáticos e imperfectivos. Vejamos a tabela a seguir:

FIGURA	**FUNDO**
Perfectum	Imperfectivo
Sequência cronológica	Simultaneidade e superposição cronológica de uma situação C com o evento A e/ou B
Visão do evento como um todo, do qual a completude é um pré-requisito necessário para o evento subsequente.	Visão de uma situação ou acontecimento do qual a completude não é um pré-requisito necessário para os eventos subsequentes.
Identidade do sujeito com cada episódio discreto.	Frequentes mudanças de sujeito.
Distribuição não-marcada do foco na oração, com pressuposição do sujeito e asserção no sujeito e seus	Distribuição do foco marcada, por exemplo, foco no sujeito, foco na sentença adverbial.

complementos imediatos.	
Tópicos humanos	Variedade de tópicos, incluindo fenômenos naturais.
Eventos dinâmicos, cinéticos.	Situações estáticas, descritivas.
Realis	Irrealis

Figura 3

Percebemos na primeira coluna, referente à Figura, que as características tendem a afirmar a proposta de Hopper (1972), em que a oração Figura segue uma sequência cronológica, e apresenta eventos dinâmicos e cinéticos, enquanto na segunda, referente às orações Fundo, são apresentadas características de Simultaneidade e superposição cronológica de uma situação referente a oração Figura, possuindo uma situação estática.

Conceição (2010) apresenta a proposta de Silveira (1990), tal modelo consiste em uma hierarquia de fundidade, pois, como bem afirma a autora, as funções das cláusulas Fundo, que ampliam e comentam as afirmações feitas pela Figura são, por sua vez, muito amplas e poderiam ser mais bem especificadas.

> "Essa hierarquia está organizada em uma gradação que vai do nível mais relevante, ou seja, a Figura, até um Fundo com menor grau de Relevância. O Fundo, portanto, é que estaria elencado em mais de um nível, uns mais próximos da Figura e outros mais distantes. Os mais próximos da Figura são, assim como ela, mais objetivos, isto é, são mais icônicos... A outra característica foi o relacionamento funcional que se estabelece entre alguns tipos de Fundo." (CONCEIÇÃO, 2010)

Com base nessa ideia de hierarquia, a autora propõe cinco níveis de Fundidade:

Categoria	**Grau de objetividade (do mais para o menos icônico)**	**Como são**	**Tipo de cláusulas-Fundo (relação funcional entre as cláusulas)**
Fundo 1	Mais próximo do real, mais concreto.	Cláusulas-Fundo que apresentam informações concretas sobre o evento.	-Apresentação do evento; -Apresentação do cenário; -Apresentação dos participantes; -Apresentação da fala dos participantes.

Fundo 2	Ainda mais próximo do real.	Cláusulas-Fundo que através de circunstancias, especificam o âmbito em que os fatos se deram.	- Especificação do tempo; - Especificação de modo; - Especificação de finalidade.
Fundo 3	Próximo da estrutura do texto (mais abstrato e elaborado linguisticamente)	Cláusulas-Fundo que especificam vocábulos da cláusula anterior.	-Especificação do referente; -Especificação de processo/ação.
Fundo 4	Próximo da interpretação do falante ao assistir ao evento	Cláusulas-Fundo que especificam relações inferidas dos fatos narrados.	-Especificação de causa; -Especificação de consequência; -Especificação de adversidade.
Fundo 5	Próximo do ato de narração.	Cláusulas-Fundo que apresentam interferências do falante no evento que está narrando.	- Apresentação de opinião; -Apresentação de resumo; -Apresentação de duvida; -Apresentação de conclusão; -Apresentação de canal.

Figura 4

Na figura acima (CONCEIÇÃO 2010, p.33, *apud*, SILVEIRA, 1990), a autora do trabalho piloto, Silveira (1990), apresenta as categorias de fundo, seu grau de objetividade, como elas são, e quais Tipo de cláusulas-Fundo. Diante disso, fazendo um paralelo entre a primeira e a última categoria, pudemos observar que o Fundo 1 é mais próximo do real, de modo que as Cláusulas-Fundo apresentam informações concretas sobre o evento, bem como ilustram o evento, o cenário, os participantes e a fala dos participantes. Entretanto, diferentemente do Fundo 1, o Fundo 5 é mais próximo do ato de narração, as Cláusulas-Fundo mostram interferências do falante no evento que está sendo narrado, além de apresentar opinião, resumo, dúvida, conclusão e canal. Dessa forma, o último se distancia do ato real, ou seja, está mais distante da Figura.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos uma investigação exploratória de cunho quali-quantitativo, que se delineou como bibliográfica, uma vez que nosso objeto de estudo tratava-se de um texto oriundo de publicação oficial. Para dar início à pesquisa nos debruçamos na leitura dos textos teóricos que embasaram nosso trabalho.

Como mencionado anteriormente, fizemos uma análise funcionalista na perspectiva de Figura e Fundo do conto *La siesta del martes,* de Gabriel García Márquez. O referido conto é parte da coleção intitulada *Los funerales de la Mamá Grande*, escrita em 1962. Em *La siesta del martes* é mostrado um período da história colombiana chamado "La violencia". Esse momento histórico iniciou-se em 1948 e durou até 1957. Entre os acontecimentos da época existia um conflito sangrento entre o partido conservador y o partido liberal, que terminou com a ditadura do general Gustavo Rojas Pinilla.

As situações mostradas no conto são reflexos de momentos característicos de "La violencia", vivenciados pelo próprio autor: opressão, medo e a perda da esperança por parte dos colombianos que sofreram por muitos anos, tanto durante, como depois desse fatídico período, ou seja, neste conto Márquez expõe exemplos de situações angustiantes vividas pelo seu povo. Trata-se de um conto relativamente curto, pois tem pouco mais de quatro páginas. É protagonizado por uma mulher que vai visitar o túmulo do filho, juntamente com sua filha mais nova. Para chegar à pequena cidade, as duas enfrentam uma longa viagem de trem, grande parte do enredo se desenvolve nesse percurso, contudo, os momentos esclarecedores da história se passam na cidadezinha.

Analisamos o texto em sua versão original, ou seja, em língua espanhola. Durante o processo de análise subdividimos a narrativa com base na estrutura proposta por Adam (1992): situação inicial; compilação; (re) ações; resolução e situação final, gerando, assim cinco categorias de análise. De posse das categorias definidas, começamos o processo de análise dos dados. Primeiramente, identificamos dentro do texto todas as orações Figura e todas as orações Fundo. Em um segundo momento, procuramos visualizar a frequência das ocorrências dessas orações em cada uma das partes da narrativa e, posteriormente, analisamos os níveis de fundidade das orações Fundo, de acordo com o modelo hierárquico de Silveira (1990). Para ilustrar melhor os resultados obtidos, elaboramos gráficos e tabelas que serão expostos na análise.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentamos a análise e discussão sobre os dados estudados no que diz respeito à questão Figura e Fundo. Ao lermos atentamente o conto *La siesta del martes* de Gabriel Garcia Márquez, fizemos uma categorização desse *corpus*, baseada na estrutura

narrativa proposta por Adam (1992). Desse modo, o conto foi subdividido em cinco categorias de análise. Vejamos a seguir um panorama geral dessa subdivisão.

Partes do conto	**Orações Figura**	**Orações Fundo**	**Total**
Situação inicial	25	40	65
Complicação	08	13	21
(Re) Ações	07	04	11
Resoluções	04	02	06
Situação final	08	12	20

Figura 5

Como mostra a tabela acima, na parte classificada como situação inicial havia 65 orações, sendo que 25 foram identificadas como orações Figura e 40 como orações Fundo. A existência de mais orações Fundo nesse momento da narrativa se deve ao fato de que ao apresentar a história o autor foi construindo o ambiente em que as ações aconteceriam. Somente na sétima oração é que ele começa a apresentar ações das personagens: uma mulher e uma menina viajantes. "—Es mejor que subas el vidrio—dijo la mujer—." A partir de então as orações Figura aparecem com mais frequência, entretanto, ainda há um predomínio das orações Fundo.

Na complicação, segunda categoria de análise, fase que pode ser denominada também de desencadeamento da situação inicial e que tem uma relação de causalidade com as partes subsequentes, contabilizamos um total de 21 orações, 8 Figura e 13 Fundo. Ainda que o percentual de orações Figura tenha aumentado, se comparado ao percentual da categoria anterior, as orações Fundo permanecem como maioria. Contudo, ao adentrarmos no próximo bloco de análise, percebemos uma inversão.

Em (re) ações, há mais orações Figura e menos orações Fundo. De 11 orações no total, apenas 4 são Fundo. Este momento, provavelmente, seria classificado como clímax se estivéssemos utilizando outros teóricos, mas, conforme a proposta de Adam (1992), podemos classificar assim, pois é o momento da narrativa que ocorre maior unidade de ação. A partir desse momento ocorreu um segundo desencadeamento, ou seja, se desenvolveu a parte da narrativa nomeada como resoluções.

Em resoluções visualizamos 6 orações, das quais apenas 2 eram Fundo: "—Se tuvo que sacar todos los dientes —intervino la niña. —Así es—confirmó la mujer—." Na situação final as orações fundo voltam a aparecer com mais intensidade, das 20 orações desse trecho, 12 eram Fundo e apenas 8 Figura. Vejamos abaixo um gráfico que sintetiza os percentuais encontrados.

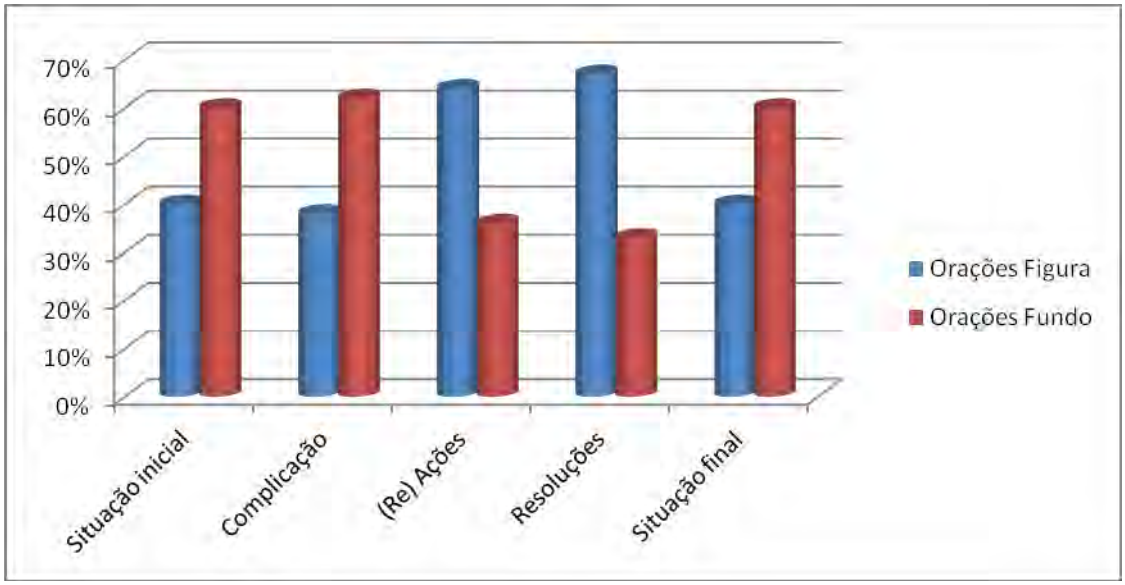


Figura 6

Após essa breve análise estatística entre as orações Figura e orações Fundo dentro do conto *La siesta del martes*, passamos ao momento fundamental de nosso estudo, a análise dos níveis de fundidade das orações Fundo existentes nessa narrativa. Conforme dissemos na seção Fundamentos teóricos, utilizamos em nossa análise o modelo hierárquico postulado por Silveira (1990). A seguir, faremos a análise desses níveis em cada uma das categorias.

Em nossa análise, buscamos identificar os níveis de Fundidade apontados por Silveira (1990) que se caracterizam como: Orações Fundo 1 - Apresentação do evento, apresentação do Cenário, apresentação dos participantes, apresentação da fala dos participantes; Fundo 2 - Especificação do tempo, especificação de modo, especificação de finalidade; Fundo 3 - Especificação do referente, especificação de processo/ação; Fundo 4 - Especificação de causa, especificação de consequência, especificação de adversidade; e Fundo 5 - Apresentação de Opinião, apresentação de resumo, apresentação de dúvida,

apresentação de conclusão; apresentação de canal. Em seguida, observemos trechos do nosso *corpus*.

1 – **Descrição do Cenário**: "*Al otro lado del camino, en intempestivos espacios sin sembrar, habia oficinas con ventiladores eléctricos, campamentos de ladrillos rojos y residencias con sillas y mesitas blancas en las terrazas entre palmeras y rosales polvorientos."*

2 – **Descrição de Tempo**: "*Eran las once de la mañana y todavia no había empezado el calor."*

3 – **Descrição de Ação/Processo:** *"La mujer le dió la peineta"*

Nos planos discursivos (Re) Ação, Resolução e Situação Final percebemos que as orações Figura estão mais presentes na narrativa, pois notamos a presença de verbos perfectivos, eventos dinâmicos e ativos, ou seja, verbos que exprimem ação:

1 - Es el ladrón que mataron aquí la semana pasada —**dijo** la mujer en el mismo tono—. Yo soy su madre.

2 – La mujer **contestó** cuando acabó de firmar.

3 - La mujer **garabateó** su nombre, sosteniendo la cartera bajo la axila.

4 - La mujer **continuó** inalterable:

—**Yo** le decía que nunca robara nada que le hiciera falta a alguien para comer, y él **me hacía** caso.

Nos exemplos acima, percebemos nitidamente os elementos que constituem os planos das orações Figura e Fundo, sendo, essas informações, principais e secundárias. Ambas de fundamental importância para a narrativa. As orações Figura caracterizadas por ações concretas são mais perceptíveis, já as orações Fundo caracterizadas por ações irreais estão mais para o plano da subjetividade fazendo com que dessa forma o leitor organize as informações referentes ao texto, de acordo com sua percepção ou sua intenção comunicativa.

Após analisar todos os níveis de fundidade das orações Fundo encontradas no conto *La siesta del martes,* obtivemos os seguintes resultados:

Estrutura/ Plano Discursivo	Orações Figura	Orações Fundo 1	Orações Fundo 2	Orações Fundo 3	Orações Fundo 4	Orações Fundo 5
Situação Inicial	25/65 (40,9%)	22/40 (32,5%)	8/40 (11,8%)	4/40 (5,4%)	4/40 (5,4%)	2/40 (2,9%)
Complica-ção	08/21 (38,9%)	9/13 (42,3%)	0/13 (0%)	1/13 (4,7%)	0/13 (0%)	3/13 (14,1%)
(Re) Ação	07/11 (63,6%)	2/4 (18,2%)	0/4 (0%)	0/4 (0%)	0/4 (0%)	2/4 (18,2%)
Resolução	04/06 (66,6%)	2/2 (33,4)	0/2 (0%)	0/2 (0%)	0/2 (0%)	0/2 (0%)
Situação Final	08/20 (40%)	10/12 (50%)	0/12 (0%)	2/12 (10%)	0/12 (0%)	0/12 (0%)
Total	52/119 (43,6%)	45/71 (63,3%)	8/71 (11,6%)	7/71 (9,8%)	4/71 (5,5%)	7/71 (9,8%)

Figura 7

Com base nos números da tabela acima, podemos inferir que nos planos discursivos, *situação inicial* e *Complicação* há predomínio das orações Fundo, caracterizadas pela notoriedade de situações táticas, descritivas, como a descrição do cenário, dos personagens, especificação do tempo, dentre outras características.

Assim, na *Situação inicial* e na *complicação,* observamos os cinco níveis de Fundidade, porém, o nível 1 está presente em maior quantidade, ou seja, 22 das 40 na situação inicial e 9 das 13 na Complicação. Os demais níveis foram encontrados em número menor, nos mostrando que nessa parte do texto as ações são mais próximas do ato narrativo:

SITUAÇÃO INICIAL
Fundo 1 (22-40)
"En el estrecho camino paralelo a la vía férrea había carretas de bueyes cargadas de racimos verdes."
"Al otro lado del camino, en intempestivos espacios sin sembrar, habia oficinas con ventiladores eléctricos, campamentos de ladrillos rojos y residencias con sillas y mesitas blancas en las terrazas entre palmeras y rosales polvorientos."
Fundo 2 (8-40)
"Eran las once de la mañana y todavia no había empezado el calor."
"Alejada de la ventanilla, de frente a su madre. Ambas guardaban un luto riuroso y pobre."
Fundo 3 (4-40)
"penetró en las plantaciones de banano, simétricas e interminables, y el aire se hizo húmedo y no se volvio a sentir la brissa del mar."
"Ella le devolvió una expresión apacible."
Fundo 4 (4-40)
"Pero el aire estancado dentro del vagón olía a cuero sin curtir."
"En algunas hacía tanto calor que sus habitantes almorzaban en el patio."
Fundo 5 (2-40)
"— El pelo se te va a llenar de carbón."
"— El pueblo flotaba en calor."

COMPLICAÇÃO
Fundo 1 (9-13)
"— Necesito al padre —dijo;"
"—Es urgente —insistió la mujer"
Fundo 3 (1 - 13)
"La mujer raspó con la uña la red metálica de la puerta, esperó un instante y volvió a llamar."
Fundo 5 (3- 13)
"La mujer movió la cabeza en silencio;"
"El pelo que le faltaba en la cabeza le sobraba en las manos."

Na (R*e)Ação* e *Resolução,* percebemos que os níveis 2, 3 e 4 não estão presentes, pois se trata de uma parte do enredo em que ocorre o desenvolvimento da trama e, nesse contexto, os personagens têm papel mais ativo:

(RE) AÇÃO
Fundo 1(2 – 4)
"De manera que se llamaba Carlos Centeno —murmuró el padre cuando acabó de escribir;"
"—Centeno Ayala —dijo la mujer."
Fundo 5 (2 – 4)
"Era el único Barón;"
"—Firme aqui."

RESOLUÇÃO
Fundo 1 (2 – 2)
"Se tuvo que sacar todos los dientes —intervino la niña;"
"—Así es—confirmó la mujer."

Na *Situação final,* observamos uma maior predominância do nível 1, sendo que os níveis de Fundidade 2, 4 e 5 não aparecem, devido ao fato dessa parte da sequência narrativa ser mais próxima do real:

SITUAÇÃO FINAL
Fundo 1 (10 – 12)
"La voluntad de Dios es inescrutable —dijo el padre;"
"Ø Era un grupo de niños. Cuando la puerta se abrió por completo los niños se dispersaron."
Fundo 3 (2- 12)
"Suavemente volvió a cerrar la puerta;"
"Miró al padre en silencio."

Nos casos acima percebemos a recorrência dos níveis de Fundidade apontados por Silveira (1990) e verificamos que todos os fundos estão presentes, porém o Fundo 1 se sobressai e está mais evidente nas orações, ou seja, na sequência narrativa do Conto apresentado as informações referentes ao espaço, à descrição do cenário, apresentação dos personagens e a apresentação das falas dos personagens estão presentes em todas as partes, Situação inicial, complicação, (Re) Ação, Resolução e Situação final.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatamos a ocorrência de orações Figura e Fundo em todos os momentos da subdivisão do texto, sendo que, em algumas partes da sequência narrativa, assim como aponta Adam (1992), notamos uma maior ocorrência de algumas orações Fundo. Além disso, pudemos visualizar os cinco níveis de fundidade propostos por Silveira (1990), contudo, em percentuais distintos de acordo com o momento da narrativa.

Desse modo, nosso objetivo neste trabalho foi verificar em que momento da narração, no caso o Conto, ocorre Figura ou Fundo com mais intensidade e posteriormente analisar os níveis de fundidade, uma a um, no decorrer de toda a trama do conto.

REFERÊNCIAS

ALVES; Gabriela Roberto do Vale, FERREIRA; Mayar de Souza. **Planos discursivos nos contos de Clarice Lispecto: Uma análise funcionalista**, In: Cadernos de estudos linguísticos da Universidade Federal do Ceará. Ed. nbº 3, Fortaleza, 2011.

BLANCAFORT; Helena Calsamiglia y WALL; Amparo Tusóu. **Las cosas del decir**. Barcelona, Editora Ariel, 2007.

BONINI, Adair. **A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros, teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

CHEDIER, Carolina Moreira. **Perfil de figura fundo em crianças com e sem queixas escolares**. Rio de Janeiro, 2007 106 f.: il. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2007.

CONCEIÇÃO, Priscila Thaiss. **Compreensão de Figura e Fundo em Textos Literários**. Relatório Técnico-Científico apresentado ao CNPq. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008, mimeo.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Sequência de Cuadragésimo cuarta edición en la Editorial Sudamericana**. Septiembre de 2001 IMPRESO EN LA ARGENTINA Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.© 1962, Editorial Sudamericana S.A.®Humberto Iº 531, Buenos Aires.www.edsudamericana.com.ar ISBN 950-07-0091-3© 1962.

O GÊNERO DISCURSO POLÍTICO E A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Valney Veras da Silva (UFC)

1 Introdução

A Análise Crítica do Discurso (ACD) pouco, ou quase nada, trata sobre os gêneros discursivos/textuais de modo sistemático, uma lacuna que gera muitas críticas. Em virtude da relevância desta categoria para o estudo e pesquisa do texto como artefato, e o crescente volume de pesquisa na comunidade acadêmica, cabe uma observação sobre este aspecto de análise da língua, o gênero, na perspectiva da ACD. Por isso, o objetivo deste artigo não é traçar um resumo de uma teoria do gênero, mas apresentar uma proposta de análise crítica tendo em conta o gênero discursivo como fator orientador, de modo a observar sua função em uma análise crítica discursiva. Para tal, torna-se necessário relacionar o que tem sido observado sobre gênero discursivo/textual em pelo menos duas vertentes da ACD, a saber: a de Fairclough (2001, 2006), sob a ótica da Linguística Sistêmica Funcional, e a de van Dijk (2006, 2008), em uma perspectiva sociocognitiva, de modo a contrastar estas duas visões.

Importa destacar que se utilizará do termo "gênero discursivo" para referir-se a expressão "gênero textual/discursivo", visto que se assume neste artigo a relação de igualdade entre ambos.

2 Abordagem da questão

Meurer (2005) analisa o gênero textual/discursivo na teoria e método da ACD de Fairclough (2001), com o objetivo final de propor em seus estudos mais avançados uma "análise crítica de gêneros textuais" (Meurer, 2003), em contraste com os modelos de análise não críticos (MEURER, 2005, p. 82). A pesquisa sobre gêneros textuais/discursivos tem crescido muito no Brasil, a partir da pesquisa de vários proponentes na área, tais como: Bazerman, 2007; Bonini, 2005; Charaudeau, 2004; 2006; Furlanetto, 2005; Motta-roth, 2005; 2006; Prior, 2007; Rodrigues, 2001; 2005; Rojo, 2007; Signorini, 2006; Schneuwly e Dolz, 2004; Swales, 1990; 2007. Porém, Meurer

(2003) se destaca na pesquisa sobre uma abordagem crítica para a análise de gênero, e desta forma recorre a ACD de Fairclough (2001).

Observar-se-ão alguns aspectos de Meurer (2005) em sua análise de Fairclough (2001), para dar início a discussão sobre a relação entre o gênero discursivo e a ACD. Primeiramente, o estudo de gêneros discursivos em Fairclough (2001) não é sistematizado, apesar da importância para a ACD, o que Meurer (2005) considera um ponto fraco nesta vertente. No segundo aspecto, torna-se necessário esmiuçar os princípios e métodos dos estudos de Fairclough (2001), para entender melhor como se processa uma análise de gêneros fundamentada na ACD, visto que ele não produz uma teoria do gênero (MEURER, 2005). No terceiro aspecto, a análise de gêneros de uma perspectiva crítica, segundo Fairclough (2001), se dá a partir da observação e interpretação dos traços e pistas que ocorrem em diferentes gêneros textuais, com o objetivo de perceber como eles refletem discursos e rotinas (MEURER, 2005). No quarto aspecto, o gênero textual em Fairclough é estudado dentro do fenômeno da intertextualidade, que por sua vez se desdobra na interdiscursividade. Segundo Meurer (2005), a preocupação da ACD, com relação ao gênero, é observar e analisar como certos textos/discursos tem sido utilizados para influenciar outros, além de detectar quem os produz e quais as circunstâncias de produção, que envolvem os conceitos de poder e ideologia.

Um quinto aspecto aborda a noção de hegemonia, oriunda de Gramsci (1971), e que está diretamente relacionada à intertextualidade de diferentes gêneros, suas condições de produção e interpretação. Os gêneros textuais estão estreitamente ligados a noção de hegemonia, porque a escolha de textos e seu modo de uso dependem de grupos dominantes que possuem o poder para fazer a escolha linguística (MEURER, 2005).

No sexto aspecto, Meurer (2005, p. 99, 101) considera a grande contribuição de Fairclough para a análise de gêneros o fato que "diferentes gêneros envolvem diferentes identidades e diferentes tipos de relações sociais". Embora, Fairclough (2001) não focalize os gêneros em si, destaca as tensões e lutas entre discursos opostos, em meio a uma relação de poder.

Por fim, Meurer (2005, p. 104) conclui que há um campo de pesquisa aberto no que se refere aos gêneros textuais e a ACD, pois, torna-se necessária uma sistematização do estudo da "constituição composicional dos diferentes textos". A ACD não somente apresenta os gêneros como um conjunto de textos com as mesmas características, mas

ressalta o aspecto social dos gêneros textuais/discursivos, quando implicam modos de conhecimento, crenças, identidades e relações sociais distintas, além das formas de produção, distribuição e consumo destes textos. No entanto, "não tem um método sistematizado para relacionar esse princípio à estrutura organizacional dos diferentes gêneros".

Meurer (2003, 2005) problematiza a questão da falta de sistematização da análise de gênero na ACD, a partir de Fairclough (2001), por isso, a necessidade de observar mais acuradamente como o próprio Fairclough trata do estudo do gênero, e onde ele o acomoda em sua teoria, para entender o motivo da sistematização do gênero nas abordagens da ACD.

Como observado em Meurer (2005), Fairclough (2001) aborda os gêneros textuais/discursivos em seu capítulo sobre "Intertextalidade". A princípio ele distingue intertextualidade em duas modalidades: a intertextualidade manifesta e a intertextualidade constitutiva, a qual ele vai nomear de "interdiscursividade". Antes de observar este caminho teórico que leva até os gêneros textuais, cabe lembrar que a base para a formulação de sua abordagem teórica sobre a intertextualidade remonta a Kristeva (1986), que desenvolveu este conceito a partir do dialogismo de Bakhtin (2003), e do seu entendimento de gênero.

Fairclough (2001) se apropria de Bakhtin (2003) no que se refere ao conceito de enunciado e de seu falante. Quer seja um enunciado na forma oral ou escrita, há uma mudança de falante, que são orientados para falantes anteriores, quer seja em turnos, artigos científicos ou romances. Já, a partir de Kristeva (1986), ele recupera o conceito de intertextualidade como a inserção da história em um texto, onde história deve ser compreendida por sociedade; ou seja, que o texto absorve e é construído de textos do passado. Os textos neste caso são os maiores artefatos que constituem a história.

A dimensão ideológica está ligada a intertextualidade pelo conceito de hegemonia. Os textos podem gerar outros textos, transformar textos anteriores, e restaurar as convenções existentes para dar origem a novos textos. Os gêneros fazem parte destas convenções, assim, como, os discursos, estilos e tipos, dentro da teoria de Fairclough (2001). As relações complexas de intertextualidade com as convenções fazem parte de uma ordem discursiva.

Fairclough (2001), então, retoma Authier-Révuz (1990[1982]) e Maingueneau (1997) ao propor onde o gênero se acomoda dentro de sua teoria. Retomando a distinção

entre intertextualidade manifesta e intertextualidade constitutiva, a manifesta se refere ao que está "manifestamente" marcado ou sugerido por traços na superfície do texto, como as aspas. Fairclough (2001), a partir de Maingueneau (1997), estuda a intertextualidade manifesta na representação do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia. Não é o objetivo enveredar por este caminho, mas, sim, observar somente a intertextualidade constitutiva.

A intertextualidade constitutiva é nomeada por Fairclough (2001, p. 136) como "interdiscursividade", e, assim, definida: "A intertextualidade constitutiva de um texto, entretanto, é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção". Os gêneros são estas convenções discursivas, segundo a ACD de Fairclough, e fazem parte das ordens de discurso. Estas tem primazia sobre os "tipos particulares de discurso", que são "constituídos como configurações de elementos diversos de ordens de discurso" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 159). Desta forma, os gêneros textuais/discursivos estão dentro do conceito de "tipos de discurso", que articulam as ordens de discurso. Fairclough (2001, p. 160) faz esta relação entre tipos de discurso, ordem de discurso e gênero assim:

> Mas é possível classificar os elementos que compõem as ordens de discurso, e que são abertos à articulação nos tipos de discurso, em termos de um pequeno número de tipos principais, cujas propriedades são vocabulários particulares, sistemas de tomada de turno, e assim por diante. Termos amplamente usados para esses tipos incluem 'gênero', 'estilo', 'registro' e 'discurso'. Portanto, pode-se falar de 'gênero de entrevista', 'estilo de conversação', 'registro de livros de culinária' ou 'discurso médico-científico'.

Fairclough reconhece as vantagens e desvantagens de sua abordagem sobre o gênero como uma convenção discursiva que estrutura um tipo de discurso. É certo que ele não somente considera o gênero como um tipo de discurso, pois, também inclui o estilo, o registro e o discurso. Uma vantagem é a análise mais específica dos elementos da ordem de discurso, que de outra forma seriam engessados. Pensando no gênero como elemento da ordem do discurso, ele poderia limitar a análise se fosse imposto como um conceito externo ao texto. Porém, como constituinte do tipo de discurso o gênero reflete os traços do próprio texto.

Uma desvantagem surge da dificuldade de distinguir o que é gênero, estilo, registro e discurso, visto que os elementos da ordem de discurso são extremamente diversos. Por isso, o teórico usa o termo "tipo de discurso", uma designação genérica para gênero, estilo, registro e discurso. Não é possível fazer uma lista destes tipos de discursos, pois eles surgem a partir de decisões arbitrárias da análise, por isso, não há uma

sistematização dos estudos do gênero na teoria de Fairclough (2001), como também se observa nas outras vertentes da ACD.

Fairclough (2001, p. 161), no entanto, aponta os gêneros como incluindo os outros tipos (estilo, registro, discurso), porque correspondem estreitamente aos tipos de prática social:

> Em particular, o gênero inclui os outros tipos, no sentido de que os gêneros correspondem muito estreitamente aos tipos de prática social [...], e o sistema de gêneros que é adotado em uma sociedade em particular, em um tempo particular determina em que combinações e configurações os outros tipos ocorrem.

Observar-se-á em van Dijk (2011), no entanto, o gênero como elemento do modelo de contexto. Para Fairclough o contexto se refere a "sociedade particular" e "tempo particular" como descrito na citação anterior; mas, para van Dijk o entendimento de contexto se dá a partir do conceito dos modelos mentais, que segue uma orientação sociocognitiva.

A relevância do gênero textual/discursivo na ACD aparece neste parágrafo, pois reflete a prática social de uma sociedade em particular em um tempo específico. Para Fairclough (2001, p. 161), o gênero também é importante porque ao englobar textos/discursos, os afeta e modifica, como bem coloca nestas linhas: "uma vantagem da visão (essencialmente bakhtiniana) de gênero que eu estou adotando aqui é que ele nos permite dar o devido peso não só ao modo como a prática social é limitada pela convenções, como também à potencialidade para mudança e criatividade".

Então, Fairclough (2001, p. 161) define gênero da seguinte forma:

> Eu vou usar o termo 'gênero' para um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos.

As práticas sociais são modificadas não somente pela linguagem, mas, também pelas mudanças nos sistemas de gêneros, porque estes possuem um espaço nas ordens de discurso, como bem coloca Fairclough (2001, p. 162):

> Ao me referir ao sistema de gêneros, estou aplicando aqui o princípio da primazia das ordens de discurso [...]: uma sociedade – ou uma instituição particular ou domínio dentro dela – tem uma configuração particular de gêneros em relações particulares uns com os outros, constituindo um sistema. E, é claro, a configuração e o sistema estão abertos a mudanças.

Neste sentido, os gêneros possuem uma importante função de influência nas práticas sociais, estando abertos a modificações, momento em que a hegemonia pode tomar espaço.

Os sistemas de gêneros caracterizam-se por conter discursos particulares e gêneros particulares, que por sua vez associam-se com uma série de outros gêneros, como Fairclough (2001, p. 164), ao tratar da relação discurso e gênero, bem coloca:

> embora haja ainda importantes limitações e regras de compatibilidade entre gêneros particulares e discursos particulares, um discurso, como o discurso técnico-científico médico, é comumente associado a uma variedade de gêneros (artigos científicos, conferências, consultas, e assim por diante) e pode aparecer em todos os tipos de outros gêneros (conversação, *shows* de entrevistas informais na televisão, ou mesmo poemas).

Em suma, o que se pode dizer sobre gênero e intertextualidade, é que "a extensão em que outros textos figuram em um texto depende do gênero" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 165). Observa-se, então, que os gêneros textuais/discursivos são relevantes na ACD porque possuem este aspecto diretivo em relação aos textos, de modo a influenciar a produção, reprodução e o consumo dos textos.

A abordagem da ACD de Fairclough (2001) reconhece o papel importante do gênero na análise do discurso, como uma convenção constituinte dos tipos de discurso, que faz parte da ordem de discurso. Como ele se apropriou de pressupostos da Análise de Discurso francesa (AD), de proponentes como Maingueneau (1997), para esta investigação sobre o gênero na ACD, faz-se necessário observar não somente este autor, como também outros da AD que versam sobre os gêneros textuais/discursivos.

3 Gênero e AD francesa

Ao tratar sobre gênero discursivo Maingueneau (1997, p. 35) reconhece que "a noção de 'gênero' não é de fácil manejo". Ele apresenta o entendimento de gênero a partir de sua relação com os enunciados. Estes não são apenas "fragmentos de língua natural desta ou daquela formação discursiva", mas, são "amostras de um certo gênero discursivo" (MAINGUENEAU, 1997, p. 34). Neste ponto, Maingueneau (1997) introduz a noção de "contrato" ligada ao gênero, ou seja, "cada 'gênero' presume um contrato específico pelo ritual que define". Isto significa que o gênero discursivo traz em si traços característicos que norteiam os textos, por isso, dizer que todo texto pertence a um gênero de discurso (MAINGUENEAU, 2008, p. 59). Estes traços variam de acordo com lugares

e épocas, tornando a lista de gêneros indeterminada. A noção de contrato será observada mais adiante, a partir das figuras de papel e jogo, e, principalmente, quando do aprofundamento de Charaudeau (2008) sobre esta metáfora para o gênero discursivo.

Maingueneau (1997, p. 35) afirma que os gêneros passam a existir quando os textos se submetem a "um conjunto de coerções comuns". Visto que a lista de gêneros é indeterminada, o procedimento não é elencar cada gênero discursivo em uma lista, mas focar no conhecimento das próprias coerções genéricas. Este ponto explica porque Fairclough (2001) encara o gênero como uma convenção discursiva constituinte dos tipos de discurso, e porque prefere conceituar o gênero de modo mais geral, com a finalidade de não perder nenhum aspecto do que leva os textos a se submeterem a tais coerções.

Mas, também, Maingueneau (2008, p. 68) afirma que todo gênero de discurso está associado a uma certa organização textual, assim como Charaudeau (2008) também considera, e que cabe à linguística textual estudar. O domínio de um gênero de discurso implica uma relativa consciência dos modos de encadeamento de seus constituintes no nível da frase, ou de partes maiores. Os modos de encadeamento podem ser adquiridos por aprendizagem quando ensinados (dissertação, anotações de síntese, etc.), ou por impregnação, como é o caso da maioria dos gêneros.

Maingueneau (1997, p. 36) alista duas condições dos gêneros de discurso: a comunicacional e a estatutária. No que se refere à condição comunicacional, o gênero se constitui em "momentos e lugares de enunciação específicos" e em "um ritual apropriado". Estes são pressupostos que chamam a existência dentro de um contexto da enunciação. Na condição estatutária, um determinado gênero garante a posição, ou estatuto, do enunciador genérico e co-enunciador, legitimando os seus lugares e suas condições de exercício no processo da enunciação.

No que se refere à condição comunicacional, que posteriormente vai denominar de "orientação comunicacional", Maingueneau (2008, p. 60) demonstra que as categorias de discurso indicam aquilo que se faz com o enunciado. Estas podem ser classificadas por "funções da linguagem" e "funções sociais". É difícil distinguir entre estes dois tipos, de modo a oscilar entre categorias abstratas da linguagem (polêmico, prescritivo, informativo, etc.), e categorias mais sociais relacionadas à divisão de setores de atividades (político, estético, ético, etc.). Ao fazer a junção destas duas funções da orientação comunicacional dos gêneros, Maingueneau (2008, p. 61) define "gêneros de discurso"

como “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”.

Estas condições sócio-históricas dos gêneros de discurso, que se referem a sua função social, auxiliam na distinção entre “gênero de discurso” e “tipo de discurso”, uma tendência dominante dentre os analistas do discurso, como Fairclough (2001) e como o próprio Maingueneau (2008, p. 61), que elucida esta distinção a partir do modelo do discurso midiático: “os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos **setores de atividade social**. Assim, o ‘*talk show’* constitui um *gênero de discurso* no interior do *tipo de discurso* ‘televisivo’ que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto, o tipo de discurso ‘midiático’”.

Segundo Maingueneau (2008, p. 62), os tipos de discurso se baseiam nos setores da sociedade, divididos a partir de grades sociológicas intuitivas, tais como: produção de mercadorias, administração, lazer, saúde, ensino, pesquisa científica, etc. Daí afirmar que uma sociedade pode ser caracterizada “pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível” (MAINGUENEAU, 2008, p. 61).

Ainda na função social dos gêneros de discurso, estes podem ser observados como atos de fala, que estão submetidos a um conjunto de condições de êxito. Por isso, não se encontram à disposição do locutor para que este molde seu enunciado de acordo com as características de um determinado gênero discursivo. Segundo Maingueneau (2008, p. 65-66), estas condições envolvem elementos de ordens diversas tais como: “uma finalidade reconhecida”, “o estatuto de parceiros legítimos”, “o lugar e o momento legítimos”.

Também importante para a AD é a noção de “autoridade” no estudo dos gêneros do discurso. Maingueneau (1997, p. 37-38) importa de Bourdieu (1975) o entendimento de que “o discurso só é ‘autorizado’, e consequentemente eficaz se for reconhecido como tal”. Este tópico destaca o foco dos estudos da AD com relação ao gênero, pois não é sua finalidade explicitar as condições genéricas, ou elencar uma lista de gêneros, mas legitimar determinado discurso de modo a torná-lo autorizado. Isto se dá de modo “interno”, através das coerções de gêneros referentes à formação discursiva a ser estudada; e de modo “externo” por meio da escolha de certos gêneros em detrimento de outros, que “*é tão constitutivo da forma discursiva quanto o ‘conteúdo’*”.

Maingueneau (2008, p. 69-70) elenca três metáforas que destacam aspectos importantes dos gêneros: o contrato (domínio jurídico), o jogo (domínio lúdico) e o papel

(domínio teatral). Para o objetivo deste estudo, a figura do contrato será destacada para caracterizar o gênero de discurso.

> Dizer que o gênero de discurso é um **contrato** significa afirmar que ele é fundamentalmente cooperativo e regido por normas [...]. Todo gênero de discurso exige daqueles que dele participam a aceitação de um certo número de regras mutuamente conhecidas e sanções previstas para quem as transgredir.

A metáfora do contrato ilustra melhor o aspecto do gênero discurso político, devido o seu aspecto cooperativo, que se refere aos participantes da enunciação, e suas regras que norteiam o aspecto comunicativo. Por isso, a partir deste conceito de contrato sobre os gêneros de discurso, observar-se-á o que Charaudeau (2008) considera sobre gênero e especificamente o discurso político.

4 Gênero discurso político

Em sua teoria do discurso, Charaudeau (2006) faz a ligação entre contrato e gênero. Como já observado, o gênero é um ato de linguagem, e como ato deve ser bem sucedido segundo certas condições de êxito. Charaudeau (2008, p. 56) retoma o conceito de contrato para demonstrar as condições de êxito de um ato de linguagem:

> A noção de *contrato* pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira de *reconhecimento* análoga à sua. Nesta perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma *proposição* que o EU faz ao TU e da qual ele espera uma contrapartida de conivência.

O gênero discursivo, então, como um contrato de comunicação, considera que os participantes de uma interação pertencem ao mesmo "corpo de práticas sociais" de modo a poderem chegar a um acordo sobre as "representações linguageiras". Ou seja, um gênero traz consigo a percepção de um determinado contexto social e linguístico restrito a um momento específico da história, onde o "sujeito falante" espera ser correspondido pelo sujeito "interpretante", segundo a terminologia de Charaudeau, sendo orientado por regras que regem este contrato.

Charaudeau (2008, p. 60) define um "contrato de comunicação" como o "ritual linguageiro do qual depende o implícito codificado", que, por sua vez é "um conjunto de restrições que codificam as práticas sociolinguageiras", ao que Maingueneau (2008) chamou de "regras" que orientam as práticas linguageiras dos sujeitos em um determinado gênero. Estas restrições (regras) derivam das condições de produção e de

interpretação do ato de linguagem, ao que Charaudeau (ibid., p. 61) chama de "circunstâncias do discurso", que poderia ser também denominado de "contexto", visto que, estas condições são de ordem sócio-institucional.

Agora, especificamente, ao tratar sobre o contrato de comunicação política Charaudeau (2006, p. 52), ainda, argumenta que "Todo discurso se constrói na inserção entre um campo de ação, lugar de trocas simbólicas organizado segundo relações de força (Bourdie), e um campo de enunciação, lugar de mecanismos de encenação da linguagem. O resultado é o que chamamos de 'contrato de comunicação'". Este contrato se dá em uma determinada situação de comunicação e a partir de seus atores, por meio de um elemento de ordem conceitual denominado "dispositivo". As significações do discurso político são fabricadas e refabricadas pelo dispositivo da situação de comunicação (ibid., p. 53).

Charaudeau (2006, p. 54) define dispositivo como um elemento conceitual que garante parte da significação do discurso político. O dispositivo funciona como "fiador" do contrato de comunicação quando registra a "organização" e a "regulamentação" do campo da enunciação, segundo normas de comportamento e um arcabouço de discursos potencialmente disponíveis aos parceiros da comunicação. O analista (ibid., p. 64), também, considera o dispositivo do contrato de comunicação política "uma máquina de forjar discursos de legitimação" diretamente relacionada às instâncias política, cidadã e midiática.

Os dispositivos de interação estão diretamente ligados ao conceito de gênero quando Charaudeau (2006, p. 54) faz a distinção entre macrodispositivos e microdispositivos. Os macrodispositivos são de ordem conceitual, como apresentados anteriormente; já, os microdispositivos são de ordem material. Estes últimos possuem em seu interior outros microdispositivos, que correspondem aos gêneros, tais como: telejornal, reportagem, documentário, debate, etc.; enquanto o discurso político é definido como um macrodispositivo, juntamente com suas variantes: o comício eleitoral, a declaração televisiva, as promessas eleitorais, os discursos no Congresso Nacional, etc. O dispositivo, então, "estrutura a situação" onde se dão as trocas linguageiras, quando as "organiza" de acordo com os papeis ocupados pelos parceiros das trocas (ibid., p. 53), assim, como os gêneros do discurso fazem.

Charaudeau (2008) também observa os gêneros como "Modos de discursos dominantes", quando aborda os "Modos de organização do discurso". Os Modos de

discursos dominantes são ordenados de acordo com a finalidade discursiva em um determinado ato de comunicação, sendo agrupados em quatro modos de organização: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo.

A partir do quadro sobre "Correspondências entre modos de discurso e gêneros textuais" apresentado por Charaudeau (2008, p. 79), percebe-se que sua abordagem de gênero é limitada à combinação dos quatro modos de discurso dominantes. Por exemplo, os gêneros publicitários tem correspondência com os modos de discurso enunciativo e descritivo, os gêneros de imprensa editoriais, reportagens e comentários correspondem respectivamente às combinações dos modos narrativo e descritivo, descritivo e argumentativo, descritivo e narrativo, e argumentativo. Por isso, afirma que os "gêneros textuais tanto podem coincidir com um modo de discurso que constitui sua organização dominante quanto resultar da combinação de vários desses modos" (ibid., p. 78).

Entende-se, então, porque Fairclough (2001) deixa o conceito de gênero mais geral, com a finalidade de não perder qualquer traço de um determinado gênero do discurso. Na sequência de sua obra *Linguagem e discurso*, Charaudeau (2008) expõe os quatro modos de organização do discurso, que indiretamente remetem aos gêneros textuais/discursivos.

5 Cognição e gênero de discurso político

Em uma breve recapitulação, Charaudeau (2006, 2008) coloca os gêneros como dispositivos do contrato de comunicação, e/ou relacionados aos modos de organização do discurso. Maingueneau (2008) define os gêneros discursivos, também, como dispositivos de comunicação que existem somente a partir de certas condições sócio-históricas. Ambos também entendem o gênero, a partir da dimensão social, como um fator de influência do discurso, a partir de sua organização, delimitando, de certo modo, o texto e suas características, à determinada sociedade em que um gênero faz parte.

Fairclough (2001), por sua vez, segue uma perspectiva bakhtiniana, à luz da intertextualidade de Kristeva, onde elabora seu entendimento do gênero na ACD, sob a tutela da intertextualidade, como um tipo de discurso sujeito a ordem de discurso em que se situa. Ou seja, é uma convenção social que se associa e representa uma prática social, por estar aprovada em um determinado contexto situacional. O sistema de gêneros de uma

determinada prática social influencia-a e pode ser influenciado por ela, não sendo fixo, mas, suscetível a mudanças.

Todos estes analistas, também, observam o gênero a partir das relações de poder, como no caso de Maingueneau (1997) e Charaudeau (2006) que recorrem aos textos de Bourdieu (1998), e Fairclough (2008) que aponta para a hegemona de Gramsci (1971). O gênero do discurso como uma forma de organização do discurso e de coerção do texto possui um papel de direcionamento ideológico, de modo a envolver as relações de poder, que aqui não serão abordadas adequadamente. Bem como, traz a lume a legitimação que um determinado texto precisa em meio a disputas ideológicas.

Como se observa, é comum às abordagens de AD sobre o gênero enquadrá-lo entre as dimensões social e discursiva, como um tipo de discurso, ou, dispositivo do contrato de comunicação que viabiliza o cumprimento das regras pré-estabelecidas pelo ato comunicativo. A ACD, segundo Fairclough (2001), também entende o gênero como um tipo de discurso, ou seja, uma convenção discursiva que se situa em uma prática social. Ele propõe uma dialética relacional entre as dimensões social e discursiva, onde o gênero se faz presente.

Van Dijk (2006, 2008), porém, apresenta outra perspectiva de ACD, que se caracteriza pelo aspecto sociocognitivo, onde considera os gêneros do discurso não somente como tipos de discursos, ou modos de organização do discurso, mas, também, como categoria dos "modelos de contexto", sendo estes a base para uma teoria do gênero: "[os modelos de contexto] são a base de uma teoria do estilo, do gênero textual, do registro e, em geral, de qualquer variação discursiva" (ibid., 2012, p. 12). Ele desenvolve esta abordagem a partir da sua postura teórica que considera a sociocognição como interface entre as dimensões social e discursiva. Por isso, dizer que sua abordagem se fundamenta no tripé teórico: cognição, sociedade e discurso.

Além, desta distinção, importa destacar que sua abordagem da ACD diferencia-se de outras em alguns aspectos, que, em certo sentido, são derivados de sua proposta sociocognitiva. Como o propósito aqui não é fazer uma análise das abordagens da ACD, será observada a perspectiva de van Dijk (2006, 2008) em um diálogo com a de Fairclough (2001), já vista parcialmente aqui, em virtude de ser representativa de várias correntes que seguem uma metodologia de análise linguístico-discursiva mais rígida, a partir da gramática funcional de Halliday (2004 [1978]).

Van Dijk (2006, 2008) entende a ACD como uma proposta teórica que pode se apropriar de qualquer metodologia linguístico-discursiva para a análise de texto, sendo necessário somente sua aplicabilidade ao texto em análise. Por isso, utiliza da denominação "Estudos Críticos do Discurso" (ECD), com o objetivo que não fincar amarras metodológicas, como Fairclough (2001) e outros proponentes da ACD que adotaram a gramática sistêmica funcional. Da mesma forma, van Dijk (2008) considera a AD francesa como um campo de estudos mais amplo, denominado de "Estudos do Discurso" (ED). Este dado justifica ter sido apresentado neste texto a perspectiva de gênero do discurso da AD, com a finalidade de observá-la a partir das lentes dos Estudos do Discurso.

Como apresentado acima, o entendimento de gênero da ACD e da AD possuem muito em comum, inclusive a ausência do componente cognitivo em suas abordagens, o que van Dijk (2012) censura em sua crítica acerca do "antimentalismo" de Firth e Manilowski, que são basilares para a ACD segundo Fairclough (2001). Por isso, a relevância de observar o gênero do discurso, especificamente o discurso político, segundo o viés da abordagem multidisciplinar da sociocognição.

Van Dijk (2006), em sua teoria, enquadra o gênero discursivo sobre o alicerce teórico dos "modelos de contexto"; por isso, deve-se observar o que vem a ser "contexto". Ele considera que não há uma teoria aprofundada que dê de conta do que é o contexto dentro das áreas da sociolingüística, pragmática e estudos do discurso, então, propõe sua definição de contexto: "o conjunto estruturado de todas as propriedades de uma situação social que são possivelmente pertinentes à produção, as estruturas, interpretação e função do texto e da conversação" (VAN DIJK, 2006, p. 266 [tradução minha]).

Dentro do marco teórico sociocognitivo, não há uma relação direta entre o contexto e o discurso em uma determinada situação de interação ou comunicativa. De modo diferente, a análise conversacional, a sociolinguística, a pragmática ou a etnografia da fala traçam a influencia direta das propriedades do contexto para as do discurso. Van Dijk (2006, p. 267) propõe os "modelos mentais" como interface entre o social e o discursivo, de modo que o contexto somente é relevante ao discurso a partir daquilo que é construído subjetivamente na memória do usuário de uma determinada língua. Ou seja, o que influencia no texto e na conversação não é o contexto em si (empírico), mas o modelo de contexto dos usuários de uma língua. Ou seja, os "modelos de contexto, assim, representam como os participantes de um evento comunicativo vem, interpretam e

representam mentalmente as propriedades da situação social que agora são relevantes para eles". Os modelos de contexto proporcionam observar como os participantes de uma determinada situação de enunciação se vêem e se constroem a si mesmos.

Segundo van Dijk (2006), os modelos de contexto controlam praticamente todos os aspectos pragmáticos do discurso, como, por exemplo: o estilo, a retórica e os modos em que o significado incorpora informação dos modelos de acontecimento. Estes aspectos pragmáticos do discurso são as propriedades que podem variar em função da interpretação da situação social, como os atos conversacionais e de fala já realizados.

Há categorias de modelos de contexto, onde os gêneros estão situados. O "domínio" é a propriedade contextual específica que define as classes globais de gênero, como "discurso político", "discurso médico" e o "discurso acadêmico". O gênero, então, é uma forma de categorizar em nível global a compreensão e a memória dos eventos comunicativos. Van Dijk (2006) também define o gênero discursivo como um "tipo de discurso", mas, em uma perspectiva sociocognitiva:

> os gêneros são tipos de discurso que requerem uma definição em termos de texto/conversação e contexto conjuntamente. Em consequência, o conhecimento de gênero dos participantes controlará numerosas propriedades formais do discurso (tais como a organização esquemática e o estilo).

Percebe-se, então, que os gêneros discursivos são importantes também para o controle de propriedades do discurso, podendo ter funções ideológicas em meio as disputas de poder. Assim, como foi com as abordagens da ACD e da AD anteriormente observadas, os ECD também observam a relação de poder entre grupos sociais, estudando os textos sobre o abuso de poder e dominação. O gênero textual/discursivo, como categoria de modelos de contexto, tem esta função de controle das propriedades do discurso.

Para van Dijk (2012, p. 42), os tipos de contextos estão relacionados aos gêneros, e são, assim, classificados:

> Logo, os gêneros, os contextos, os eventos comunicativos ou as práticas sociais podem ser classificados de muitas maneiras, por exemplo, por esferas (público ou privado), modos (falado, escrito, multimedial etc.), principais domínios sociais (política, mídia, educação etc.), instituições ou organizações (Parlamento, universidade, loja), papéis e relações dos participantes (médico-paciente, primeiro-ministro-membros do parlamento), objetos (transferir ou buscar conhecimento, aconselhamento, atendimento etc) ou (inter)ações (tomada de decisão, governo etc.), para mencionar apenas algumas das dimensões que são potenciais candidatas a categorias de esquemas de contextos formais.

Então, van Dijk (2012) apresenta o papel crucial do gênero textual/discursivo em sua teoria: a mediação entre o discurso e o contexto. A sua definição mais direta é que o gênero é "um tipo de texto ou de fala ou, mais amplamente, de atividade verbal ou evento comunicativo" (VAN DIJK, 2012, p. 207). Ele divide conceitualmente os gêneros em discursivos e contextuais, onde estes possuem uma proposta mais geral, e aqueles são caracterizados pelos traços discursivos. A partir desta base inicial do entendimento de gênero como tipo de discurso, modo de organização do discurso, e categoria de modelo de contexto, estreitar-se-á esta discussão para o gênero discurso político, segundo a perspectiva da sociocognição.

O discurso político pode ser observado como um gênero em uma dimensão mais ampla do conceito de gênero, de modo que o discurso parlamentar é o gênero discursivo mais específico. Outra forma de entender o discurso político é considerando-o como um campo do discurso permeado por gêneros, como o debate parlamentar.

O discurso parlamentar possui certas características congruentes a outros gêneros, tais como: tomada e troca de turno controladas, estilo formal, controle do tempo, tipos de atos de fala, assuntos, etc. Por isso, ele pode ser destacado como gênero mais pelos seus aspectos contextuais: o entorno, os participantes, o tipo de atividade, e suas bases cognitivas. Van Dijk (2012, p. 208), então, considera que os gêneros não podem ser somente definidos em termos de estruturas de texto ou da fala, mas a partir de aspectos contextuais. "Dada sua natureza contextual, social, esses gêneros também podem ser definidos como *tipos de atividades* ou *práticas sociais*" (ibid.).

Ao tratar especificamente do discurso político e da cognição política, van Dijk (2008) de modo consistente põe o estudo sobre os gêneros textuais/discursivos no tópico "modelos de contexto". O gênero é apresentado como uma "restrição estrutural do contexto", de onde depende o que si diz sobre um determinado conhecimento político; semelhante ao termo "coerção comuns", utilizado para definir gênero por Maingueneau (1997). Por isso, van Dijk (2008, p. 212) assume que: "Modelos de contexto são particularmente relevantes para uma análise explícita de gêneros do discurso político".

A definição de gênero no discurso político deve ser contextual e não somente textual, porque tais gêneros compartilham as mesmas propriedades estruturais que outros discursos. Diferentemente de outros gêneros como: conversação, narrativas, poemas, notícias, propaganda e artigos acadêmicos, que são mais bem definidos em termos de estruturas textuais específicas, do que pelo contexto.

Por isso, van Dijk (2008, p. 212) conclui, sobre os gêneros de discurso político, que:

> são definidos essencialmente pelas suas funções no processo político representado pelas categorias do modelo de contexto político. Trivialmente: o que quer que seja que um político diga é, por definição, uma forma de discurso político; e o que quer que seja dito por alguém com um objetivo político (por exemplo, para influenciar o processo político através das tomadas de decisões políticas) é também uma forma de discurso político.

Em suma, uma análise linguístico-discursiva em um texto presumidamente de ordem política deve considerar o gênero discurso político pelas suas funções no processo político, tendo em conta que este gênero é um modelo de contexto, de modo a contemplar os atores, o entorno, o tipos de atividade, o contexto de produção e reprodução do discurso. Por este viés, entende-se o que van Dijk (2008) quer dizer sobre o contexto ser fundamental para a análise do discurso político, e a relevância do estudo do gênero como modelo de contexto.

6 Considerações finais

A Análise Crítica do Discurso, a Análise do Discurso de linha francesa e os Estudos Críticos do Discurso, segundo van Dijk (2008) possuem em comum, no que se refere ao estudo do gênero textual/discursivo, uma abordagem elástica desta estrutura reguladora, ou coercitiva, da linguagem; discordando de outras abordagens textuais que engessam a concepção de gênero. Mas, os ECD ampliam a discussão por considerar o aspecto sociocognitivo para o entendimento dos gêneros textuais/discursivos. Entendemos que a proposta de observar os gêneros como modelos de contexto, especificamente o discurso político, abre um leque de possibilidades analíticas legítimas que consideram as dimensões discursiva e social, sem negar o gênero como tipo de discurso e um contrato comunicativo.

Referências

AUTHIER-RÉVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Trad. C. M. Cruz e J. W. Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, 19: 25-42, 1990[1982].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-335.

BOURDIEU, P. “Le language autorisé. Note sur lês conditions sociales de l’efficacité du discours rituel”, in Actes de la recherché en sciences socials, n. 5-6, nov. 1975.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad.: I. Magalhães e et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**. London: Lawrence & Wishart, 1971.

KRISTEVA, J. Word, dialogue and novel. In: Moi, T. (ed.) **The Kristeva reader**. Oxford: Brasil Blackwell, 1986, p. 34-61.

HALLIDAY, M. A. K. **Na introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004 [1978].

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

_____. **Análise crítica de gêneros textuais**: texto e contexto a partir da lingüística sistêmico-funcional com ênfase no componente sociológico da linguagem. Projeto de pesquisa (estágio pós-doutoral na Macquarie University, Sidney) – CAPES, Brasília, 2003.

_____. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, P. **La domination masculine**. Paris: Le Seuil, 1998.

VAN DIJK, T. A. **Ideología**: una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2006.

_____. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Discurso e contexto**. São Paulo: Contexto, 2012.

O UNIVERSO JURÍDICO E OS GÊNEROS TEXTUAIS: ANÁLISE LINGUÍSTICA DO GÊNERO SENTENÇA JURÍDICA

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (UFPB)[1]
Angélica Fabiana Linhares Saldanha (UFPB)[2]
Paula Michely Soares da Silva (UFPB/Proling/CAPES)[3]

Resumo: O escopo do presente estudo é destacar a relação de interdisciplinaridade entre a Linguística e o Direito. Neste sentido temos a relação íntima existente e atualmente destacada, entre as duas áreas do conhecimento. É neste diapasão que trazemos como ponto central do nosso estudo a questão do gênero textual, alinhado a linguística, e a sentença jurídica, instrumento do meio forense. Para congregarmos estes dois ramos das ciências humanas utilizaremos, dentre tantos, os ensinamentos de Marcuschi (2008), Reale (2008), Donizetti (2009), Didier (2010), Theodoro Júnior (2010) e Neves (2011). A partir dos mencionados estudiosos teceremos análise acerca da sentença como instituto jurídico, bem como, gênero textual, destacando a relevância não somente no ramo jurídico, mas também, no ramo linguístico. No que tange a concepção linguística traremos o conceito de gênero textual e as suas classificações, a qual teceremos reflexões nos gêneros textuais jurídicos, centrando na sentença. Na vertente jurídica destacaremos os requisitos elementares da sentença, a tipologia da mesma, qual seja, a sentença sem resolução de mérito (terminativa) e a sentença com resolução de mérito (definitiva), classificação esta presente nos artigos 267 e 269 do Código de Processo Civil. Ao fim, uniremos as respectivas áreas do conhecimento com o fito de evidenciar a extrema ligação entre as duas ciências.

Palavras-chave: Linguística, Gêneros Textuais, Sentença Jurídica.

1 INTRODUÇÃO

[1] Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos é graduando em Letras Portuguesas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduando em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNjPÊ).

[2] Angélica Fabiana Linhares Saldanha é graduanda em Letras Portuguesas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduanda em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNjPÊ).

[3] Paula Michely Soares da Silva é mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista CAPES. Graduada em Letras Portuguesas (2011) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Estabelecendo um elo entre a linguística e o direito, propomos um estudo do gênero textual sentença jurídica, no qual encontra-se incluso no domínio discursivo jurídico.

Para tanto iniciaremos a partir do conceito de gênero textual trabalhado por Marcuschi (2008), pois é a partir dos estudos do referido autor que os textos desenvolvidos no universo jurídico passam a ser compreendidos como produções de gênero textual. Dentre esses textos elaborados no meio forense encontra-se a sentença, objeto de nosso estudo.

Todavia, para elaboração do trabalho que se segue não nos deteremos apenas nos aspectos linguísticos dos gêneros textuais. Para tecer comentários acerca da sentença, traremos também a doutrina jurídica, para de forma concisa mas ampla possamos desenvolver comentários sólidos acerca do instituto.

2 GÊNEROS TEXTUAIS

Como já fora destacado, a nossa proposta de trabalho versa sobre O universo jurídico e os gêneros textuais: análise linguística do gênero sentença jurídica, assim, acostamos todo o nosso posicionamento acerca do tema, no que versa à linguística, aos ensinamentos trazidos por Marcuschi (2008).

De forma genérica, os Gêneros Textuais correspondem ao meio pelo qual é possível estabelecer qualquer comunicação, principalmente a verbal. Sendo assim, os gêneros textuais correspondem a elementos básicos que estruturam o texto.

A finalidade do gênero textual é concretizar a comunicação entre falantes, a depender de cada situação em particular. Assim, variados são os gêneros textuais. Sendo que cada um congrega uma tipologia textual. Ao dizer isto, não impomos uma tipologia para um gênero textual, pode ocorrer a existência de mais de um tipo em um mesmo gênero textual, todavia há sempre uma predominância.

De modo específico Marcuschi (2008) traz de forma concisa o conceito de gênero textual ao abordá-lo como:

> (...) textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (2008, p. 155)

Assim, observa-se que, diferentemente dos tipos textuais[4] (que refere a uma sequência linguística), os gêneros textuais correspondem a uma estrutura organizada/fixa devido a fatores extralinguísticos, sejam eles oriundos das relações sociais, históricas, de questões relativas a técnica ou a instituições.

Nos estudos literários, só para exemplificação, os gêneros textuais também se fazem presentes, como percebemos com a existência dos poemas, contos, fábulas, romances, dentre outros tantos.

Centrando a discussão nos estudos linguísticos temos *n´s* exemplos nos mais variados domínios discursivos[5]: verbetes de enciclopédias e certificado de proficiência (instrucional), ananúncios de classificados e agenda de viagem (jornalístico), bulas papais e cânticos religiosos (religioso), parecer médico e receita médica (saúde), certificado de

[4] Em Marcuschi (2008, p. 154), nos é apresentada uma definição sucinta, mas bastante esclarecedora, do que vem a ser tipo textual: "designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. (...). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*". (itálico do autor).

[5] Segundo Marcuschi (2008, p.155), domínio discursivo corresponde "muito mais a uma 'esfera da atividade humana' no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas*. Não abrange um género em particular, mas dá origem a vários deles, já que os géneros são institucionalmente marcados (itálico do autor). E complementa: "(…) entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização dos gêneros textuais". (grifos do autor) (2008, p.194).

garantia e formulário de compra (comercial), instruções de montagem e controle de estoque (industrial), inscrições em muros e logomarcas (publicitário), histórias em quadrinhos e palavras cruzadas (lazer), diário pessoal e endereço eletrônico (interpessoal), roteiro de formatura e ordem do dia (militar) e dramas e peça de teatro (ficcional).

3 GÊNERO TEXTUAL SENTENÇA JURÍDICA: MARCUSCHI (2008)

No momento anterior, destacamos alguns gêneros textuais e seus respectivos domínios discursivos, omitimos o âmbito jurídico, todavia, o referido constitui-se também como domínio discursivo.

Dentro da modalidade de uso da língua escrita, temos gêneros jurídicos como: aviso de licitação, alvará de prisão, edital de convocação, certidão de bons antecedentes, boletim de ocorrência, edital de concurso, auto de avaliação, mandado de busca, dentre outros muitos. Já na modalidade de uso da língua na oralidade, destacamos os seguintes gêneros textuais: ordem de prisão, inquérito policial e as exortações.

A sentença jurídica também, segundo Marcuschi (2008), corresponde a um dos gêneros textuais do domínio discursivo jurídico, precisamente encontrado na modalidade de uso da língua escrita. A seguir destacaremos o conceito, requisitos, tipologias do aludido gênero textual.

4 ASPECTOS JURÍDICOS DA SENTENÇA

No tópico que se segue dissecaremos a figura da sentença jurídica, abordando o seu conceito, os seus requisitos de existência e validade, bem como, as suas tipologias quanto ao mérito. Aqui trataremos exclusivamente das questões jurídicas do tema.

4.1 CONCEITO

A sentença corresponde ao ato do juiz de primeiro grau, uma decisão terminativa (sem mérito) ou definitiva (com mérito) do processo, devidamente regrada nos art. 162 e seguintes do Código de Processo Civil[6] que tem por escopo extinguir um litígio a ele (judiciário/juiz) dirigido.

A modalidade terminativa, ou sem resolução de mérito, é normatizada pelo art. 267, do CPC, enquanto que a definitiva, ou com resolução de mérito é normatizada pelo art. 269, do CPC. Também são atos do juiz o despacho e a decisão interlocutória.

As decisões terminativas emanadas pelos tribunais correspondem aos acórdãos, a terminologia em questão reflete o posicionamento de um colegiado, diferentemente da sentença que é uma decisão monocrática, tomada apenas por um só agente, o juiz.

4.2 REQUISITOS DA SENTENÇA JURÍDICA

Como expressa o art. 458 do Código de Processo Civil[7], a sentença jurídica deve observar alguns pré-requisitos básicos para que seja válida, são eles: o relatório, os fundamentos da decisão e o dispositivo.

---

[6] Art. 162, do CPC. Os atos do juiz consistirão em sentenças, decisões interlocutórias e despachos.
§ 1º Sentença é o ato do juiz que implica alguma das situações previstas nos arts. 267 e 269 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.232, de 2005)
§ 2º Decisão interlocutória é o ato pelo qual o juiz, no curso do processo, resolve questão incidente.
§ 3º São despachos todos os demais atos do juiz praticados no processo, de ofício ou a requerimento da parte, a cujo respeito a lei não estabelece outra forma.
§ 4º Os atos meramente ordinatórios, como a juntada e a vista obrigatória, independem de despacho, devendo ser praticados de ofício pelo servidor e revistos pelo juiz quando necessários. (Incluído pela Lei nº 8.952, de 1994)
Art. 163, do CPC. Recebe a denominação de acórdão o julgamento proferido pelos tribunais.
Art. 164, do CPC. Os despachos, decisões, sentenças e acórdãos serão redigidos, datados e assinados pelos juízes. Quando forem proferidos, verbalmente, o taquígrafo ou o datilógrafo os registrará, submetendo-os aos juízes para revisão e assinatura.
Parágrafo único. A assinatura dos juízes, em todos os graus de jurisdição, pode ser feita eletronicamente, na forma da lei.(Incluído pela Lei nº 11.419, de 2006).
Art. 165, do CPC. As sentenças e acórdãos serão proferidos com observância do disposto no art. 458; as demais decisões serão fundamentadas, ainda que de modo conciso.

[7] Art. 458, do CPC. São requisitos essenciais da sentença:
I - o relatório, que conterá os nomes das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;

No relatório o juiz insere o nome das partes envolvidas, descreve o pedido trazido pelo autor, real motivo da existência do processo, bem como, a resposta do réu, no mais, sintetiza os fatos, destacando os de maiores relevância que forma realizados no processo.

Nos fundamentos o magistrado passa a analisar as questões de fato e de direito contidos na demanda; aqui traz suas argumentações para o caso. A inexistência da presente seção gera nulidade da sentença, a fundamentação da sentença é uma garantia constitucional, presente no art. 93, inciso IX, da Constituição Federal[8].

No dispositivo está expresso a decisão final do magistrado que rejeita ou acolhe (no todo ou em parte) o pedido a ele destinado. Aqui há a aplicação da lei, exposta nos fundamentos da decisão, ao caso concreto. A ausência do dispositivo gera na sentença um status de inexistente, pois esse terceiro momento é de fundamental importância para a sentença. É o dispositivo que transita em julgado, diferente dos demais: relatório e fundamentos da decisão. Impossibilita assim o recurso, tornando a obrigação em questão irrecorrível e certa entre as partes envolvidas.

4.3 CLASSIFICAÇÃO DAS SENTENÇAS JURÍDICAS

Inicialmente diz Neves (2011) sobre o conceito de sentença:

> A sentença foi conceituada pelo legislador de 1973 como o ato que põe fim ao processo, incluindo-se nessa conceituação tanto as sentenças que resolvem o mérito da demanda (*definitivas*) como aquelas que apenas encerram o processo, sem manifestação sobre o mérito (*terminativas*). (2011, p. 489) (grifos do autor)

II - os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito;
III - o dispositivo, em que o juiz resolverá as questões, que as partes lhe submeterem.

[8] Art. 93, da CF. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios:
(…)
IX - todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade, podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação;
(…)

Posteriormente o mesmo Neves (2011) desenvolve um melhor conceito para o instituto, mais atualizado, no sentido que:

> Atualmente , o conceito de sentença deve resultar de uma análise conjunta dos arts. 162, §1º, 267 e 269, todos do CPC. Da conjugação desses dispositivos legais conclui-se que as **sentenças terminativas** passariam a ser conceituadas tomando pó base dois critérios distintos:
>
> (i) conteúdo: uma das matérias previstas nos incisos do art. 267 do CPC; e
> (ii) efeito: extinção do procedimento em primeiro grau de jurisdição. (2011, p. 490) (grifos do autor).

A partir de tais reflexões vemos que existem duas classificações para as sentenças jurídicas, a que põe fim ao processo sem resolução do mérito (terminativas) e a com resolução do mérito (definitiva), estas encontram-se dispostas nos arts. 267 e 269, do Código de Processo Civil[9].

[9] Art. 267, do CPC. Extingue-se o processo, sem resolução de mérito: (Redação dada pela Lei nº 11.232, de 2005)

I - quando o juiz indeferir a petição inicial;

Il - quando ficar parado durante mais de 1 (um) ano por negligência das partes;

III - quando, por não promover os atos e diligências que Ihe competir, o autor abandonar a causa por mais de 30 (trinta) dias;

IV - quando se verificar a ausência de pressupostos de constituição e de desenvolvimento válido e regular do processo;

V - quando o juiz acolher a alegação de perempção, litispendência ou de coisa julgada;

Vl - quando não concorrer qualquer das condições da ação, como a possibilidade jurídica, a legitimidade das partes e o interesse processual;

Art. 269, do CPC. Haverá resolução de mérito: (Redação dada pela Lei nº 11.232, de 2005)

I - quando o juiz acolher ou rejeitar o pedido do autor;(Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)

II - quando o réu reconhecer a procedência do pedido; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)

III - quando as partes transigirem; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)

IV - quando o juiz pronunciar a decadência ou a prescrição; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)

V - quando o autor renunciar ao direito sobre que se funda a ação. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)

VII - pela convenção de arbitragem; (Alterado pela L-009.307-1996)

VIII - quando o autor desistir da ação;

IX - quando a ação for considerada intransmissível por disposição legal;

X - quando ocorrer confusão entre autor e réu;

XI - nos demais casos prescritos neste Código.

4.3.1 SENTENÇA SEM RESOLUÇÃO DO MÉRITO

Aduz Didier (2010) quanto ao que vem a ser a sentença sem resolução do mérito:

> Trata-se de análise preliminar (e, pois, obrigatória) à análise do mérito. Quando reconhece existente qualquer das causas constantes no rol do art. 267 do CPC, o juiz constata a impossibilidade de julgar/resolver o pedido do demandante. Profere, neste caso, decisões terminativas ("sentenças processuais"). (2010, p. 549)

Quanto ao referido tema, Donizetti (2009) elenca alguns pontos a respeito do processo de extinção do processo quando reflete que "O normal é a extinção do processo com a composição do litígio. A extinção do processo sem resolução do mérito constitui exceção, só admissível nas hipóteses previstas em lei, mas especificamente no art. 267." (2009, pág. 234).

Embasados nos saberes dos doutrinadores acima destacados vemos que ao ser proposta a ação, o seu fim natural é a resolução do litígio que deu origem a demanda, todavia, em alguns momentos, por inúmeros motivos, a finalidade primeira da ação se perde, restando apenas o fim da querela sem a devida resolução do mérito. Vários são os motivos ensejadores de uma não conclusão viável do processo, dentre elas destacamos:

a) O indeferimento da peça vestibular/petição inicial pelo descumprimento das disposições elencadas nos arts. 39, parágrafo único[10], 282 a 284[11], 295[12], todos do CPC, além de outras causas motivadoras. As causas aqui referidas, nos artigos supracitados, perpassam desde as ausências de questões relativas ao endereço do réu, de elementos objetivos da petição inicial (endereçamento, qualificação das partes, fatos e direitos

[10] Art. 39, do CPC. Compete ao advogado, ou à parte quando postular em causa própria:
I - declarar, na petição inicial ou na contestação, o endereço em que receberá intimação;
II - comunicar ao escrivão do processo qualquer mudança de endereço.
Parágrafo único. Se o advogado não cumprir o disposto no nº I deste artigo, o juiz, antes de determinar a citação do réu, mandará que se supra a omissão no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, sob pena de indeferimento da petição; se infringir o previsto no nº II, reputar-se-ão válidas as intimações enviadas, em carta registrada, para o endereço constante dos autos.

[11] Art. 282, do CPC. A petição inicial indicará:
I - o juiz ou tribunal, a que é dirigida;
II - os nomes, prenomes, estado civil, profissão, domicílio e residência do autor e do réu;
III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido;
IV - o pedido, com as suas especificações;
V - o valor da causa;
VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados;
VII - o requerimento para a citação do réu.
Art. 283, do CPC. A petição inicial será instruída com os documentos indispensáveis à propositura da ação.
Art. 284, do CPC. Verificando o juiz que a petição inicial não preenche os requisitos exigidos nos arts. 282 e 283, ou que apresenta defeitos e irregularidades capazes de dificultar o julgamento de mérito, determinará que o autor a emende, ou a complete, no prazo de 10 (dez) dias.
Parágrafo único - Se o autor não cumprir a diligência, o juiz indeferirá a petição inicial.

[12] Art. 295, do CPC. A petição inicial será indeferida: (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
I - quando for inepta; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
II - quando a parte for manifestamente ilegítima; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
III - quando o autor carecer de interesse processual; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
IV - quando o juiz verificar, desde logo, a decadência ou a prescrição (art. 219, § 5º); (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
V - quando o tipo de procedimento, escolhido pelo autor, não corresponder à natureza da causa, ou ao valor da ação; caso em que só não será indeferida, se puder adaptar-se ao tipo de procedimento legal; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
Vl - quando não atendidas as prescrições dos arts. 39, parágrafo único, primeira parte, e 284. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
Parágrafo único. Considera-se inepta a petição inicial quando: (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
I - Ihe faltar pedido ou causa de pedir; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
II - da narração dos fatos não decorrer logicamente a conclusão; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
III - o pedido for juridicamente impossível; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)
IV - contiver pedidos incompatíveis entre si. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1973)

pleiteados, pedidos, valor da causa, produção de provas e pedido de citação da parte contrária), de inexistência de emenda (quando determinada), além de quando ocorrer decadência ou prescrição, dentre outras;

b) A paralisação e o abandono da causa correspondem a inércia da parte promovente. Esse ato pode refletir, mediante as diligências ordenadas pelo juízo e não cumpridas, descaso com o processo. Devido as reiteradas determinações não cumpridas pelo autor, o juiz pode extinguir o processo sem a devida resolução do mérito. Todo esse regramento encontra amparo legal art. 267, §§ 1º e 2º, do CPC[13], todavia para que seja declarada a extinção, conforme a Súmula 240 do STJ[14], deve haver requerimento do réu. Compreende-se como lapso temporal determinante para a extinção do processo sem resolução de mérito quando a lide permanece paralisada durante tempo superior ou igual a um ano. O abandono da causa pode ser aferido a partir de trinta dias de não efetivação de atos ou diligências determinadas;

c) A ausência de pressupostos processuais, sejam eles subjetivos (competência do juiz, capacidade das partes ou representação) ou objetivos (forma processual adequada, inexistência de litispendência, coisa julgada e nulidades ou petição apta [não inepta]), isto de acordo com o art. 267, IV, do CPC[15];

---

[13] Art. 267, do CPC. Extingue-se o processo, sem resolução de mérito: (Redação dada pela Lei nº 11.232, de 2005)
(…)
II - quando ficar parado durante mais de 1 (um) ano por negligência das partes;
III - quando, por não promover os atos e diligências que Ihe competir, o autor abandonar a causa por mais de 30 (trinta) dias;
(...)
§ 1º O juiz ordenará, nos casos dos ns. II e Ill, o arquivamento dos autos, declarando a extinção do processo, se a parte, intimada pessoalmente, não suprir a falta em 48 (quarenta e oito) horas.
§ 2º No caso do parágrafo anterior, quanto ao nº II, as partes pagarão proporcionalmente as custas e, quanto ao nº III, o autor será condenado ao pagamento das despesas e honorários de advogado (art. 28).

[14] STJ Súmula nº 240 - 02/08/2000 - DJ 06.09.2000
Extinção do Processo - Abandono da Causa pelo Autor
A extinção do processo, por abandono da causa pelo autor, depende de requerimento do réu.

[15] Art. 267, do CPC. Extingue-se o processo, sem resolução de mérito:
(...)
IV - quando se verificar a ausência de pressupostos de constituição e de desenvolvimento válido e regular do processo;

d) Ocorrência de perempção, litispendência ou coisa julgada. A perempção corresponde a extinção do processo pela inércia do autor em repetidas vezes, precisamente três, após essa ocorrência o autor não poderá mais apresentar ação idêntica. Litispendência é a incidência de tramitação ao mesmo tempo de duas ações idênticas. Já a coisa julgada corresponde a tramitação de ação idêntica a que já fora decidido o mérito.

4.3.2 SENTENÇA COM RESOLUÇÃO DO MÉRITO

No que versa a respeito da sentença com resolução de mérito, a melhor definição nos é a trazida por Donizetti (2009), que compreende a sentença com resolução de mérito como sendo:

> (...) a sentença do juiz não só extingue a relação processual, mas também resolve o mérito, ou seja, compõe a lide. Tal julgamento, esgotados os possíveis recursos, faz coisa julgada material, tornando definitiva a sentença. (2009, p. 243).

Assim, vemos que, diferentemente da sentença sem resolução de mérito, a com resolução de mérito após passado o prazo dos recursos, sem a devida interposição, ou com o esgotamento dos mesmos, a decisão tomada pelo magistrado transita em julgado, ou seja, não pode ser mais alterada ou questionada, salvo algumas raras exceções previstas no Código de Processo Civil (CPC).

A sentença sem resolução de mérito, não define a lide, apenas põe fim no processo. Tal medida é tomada devido a ocorrência de uma das hipóteses suscitadas no tópico anterior. Assim, nada impede que o autor do processo extinto por sentença sem resolução de mérito promova nova ação, todavia, deve ser observada a restrição gerada pela ocorrência da perempção, anteriormente discutida.

5 CONCLUSÃO

Finalizamos o presente estudo após perpassamos por duas áreas do conhecimento que na atualidade encontram-se de modo permanentemente interligados, as letras e o direito.

As duas áreas do conhecimento aqui contempladas são campos que se completam, e no presente trabalho estiveram presentes apontamentos da linguística e do direito.

A palavra constitui-se como objeto de estudo das letras e como objeto de trabalho no direito. É essencial que o advogado traga consigo uma carga linguística elaborada, fato que faz com que se destaque dos demais, além de fazer com que realize a sua atividade com exatidão e minúcia.

Assim, ao mesmo tempo que trouxemos a teoria desenvolvida/trabalhada por Marcuschi para o estudo dos gêneros textuais, ampliamos o campo de discussão ao trazer a temática da sentença também na ótica do direito processual civil.

REFERÊNCIAS

DIDIER JR., Fredie. *Curso de Direito Processual Civil*: teoria geral do processo e processo de conhecimento. v. 1. 12ª Ed. Bahia: JusPodivm, 2010.

DONIZETTI, Elpídio. *Curso Didático de Direito Processual Civil*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

EDITORA SARAIVA. *Vade Mecum OAB e concursos*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

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

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. *Manual de Direito Processual Civil*. Volume Único. 3ª Ed. São Paulo: Método, 2011.

REALE, Miguel. *Lições Preliminares de Direito*. São Paulo: Saraiva, 2008.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. *Curso de Direito Processual Civil*: teoria geral do direito processual civil e processo de conhecimento. v. 1. 51ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

BLOGS DE OPINIÃO ESPORTIVA: UMA ORGANIZAÇÃO CONSTELAR? [1]

Felipe Diogo de Oliveira[2] (UFRJ)

0. INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da *internet* e a massificação de seu uso, principalmente a partir do início da década de 90, a *web* 2.0 tem se mostrado um espaço fértil em que surgem novas configurações textuais. Marcuschi (2010, pp. 15-16) salienta esse aspecto ao afirmar que "na atual *sociedade da informação*, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo".

O jornalismo digital está entre as diversas novas formas de comunicação mediadas pela *web* que surgiram nos últimos anos. Ao consultar a página de qualquer *site* jornalístico, percebe-se a ampla variedade de formas e funções textuais que se nos apresentam. Sinais claros de que os usuários estão interagindo de maneiras distintas na *internet*, através de textos de forma e funções específicas. Oliveira (2013, p. 157) ressalta esse aspecto variado da *internet*:

> Na qualidade de agente transformador de processos, capaz de criar um gigantesco repositório de informações e integrar várias formas de comunicação, a internet viabilizou novas formas de veicular informação, como o jornalismo digital, assim como novas formas de interação entre seus usuários, entre as quais estão os blogs institucionais jornalísticos.

Faz-se necessário, portanto, estudar esses novos usos linguísticos.

0.1. Objetivos gerais

O presente trabalho analisa as configurações de alguns *blogs* de opinião esportiva, vinculados a jornais de grande circulação. O objetivo geral é propor uma organização

[1]Agradeço a Profª. Vera Paredes Silva (UFRJ/CNPq) pela leitura atenta deste trabalho e pelos preciosos comentários tecidos. E a Ana Cristina Araujo (UFRJ/CAPES) pela ajuda com a formatação. Quaisquer equívocos remanescentes são de minha inteira e total responsabilidade.

[2] É graduado em Letras – Português/Espanhol pela UFRJ. Atualmente, cursa mestrado em Linguística na mesma instituição, com bolsa da CAPES. E-mail: *f.diogoletras@ufrj.br*.

constelar dos *blogs* de opinião esportiva, baseada nas diferentes manifestações que os mesmos assumem.

0.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- ✓ Demonstrar que as fronteiras entre os subgêneros do *blog* não são tão estanques.
- ✓ Trazer à baila a composicionalidade como fator para categorização dos *blogs*.
- ✓ Discutir a relação entre o uso e o papel de Sintagmas Nominais complexos, o contexto situacional e cultural e o propósito dos *blogs* de opinião esportiva.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este trabalho tem suas bases teóricas no Funcionalismo e na Análise de Gêneros.

1.1.Funcionalismo norte-americano

O funcionalismo norte-americano advoga que, de alguma maneira, forma e função linguísticas relacionam-se mutuamente. Nesse sentido, a função comunicativa da língua é primordial sobre as demais (cf. CUNHA, 2009). Portanto, "qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente." (NEVES, 1997, p. 2)

As análises funcionalistas levam em conta a língua em situação de uso real, em contextos específicos de interação.

1.2. Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF vê a linguagem como sistemas organizados de comunicação humana. E já que a comunicação humana não acontece no vácuo, a análise e a descrição da língua não podem estar desvinculadas de seus contextos reais de uso. De acordo com a LSF, pensar o sistema linguístico é levar em conta todas as possibilidades de escolha para exercer determinada função (eixo paradigmático) e, dentre elas, selecionar a que melhor exerce a função esperada (eixo sintagmático).

Ora, se estamos diante de escolhas, o *texto* é tomado como unidade básica de análise. Como uma moeda cujas faces são indissociáveis entre si e juntas formam uma unidade, assim também é o texto, cujas faces *texto* e *contexto* são inseparáveis e juntas, formam uma unidade textual (metáfora utilizada por GOUVEIA, 2009).

1.3. As três componentes do contexto situacional (HALLIDAY, 1989)

Adoto aqui os três traços do contexto situacional que Halliday (*Op. Cit.*, p. 12) arrola, a saber:

a) Campo (*field*): A ação social que está acontecendo no texto. O *o que* do texto.
b) Relação (*tenor*): Os participantes que interagem e seus *status*. O *quem* do texto.
c) Modo (*mode*): A parte da língua que está sendo usada e o que os participantes esperam que a língua faça por eles naquela situação. O *como* do texto.

1.4. Noções de gênero adotadas

"Fruto(s) de complexas relações entre um **meio** *[físico]*, um **uso** e a **linguagem**" (MARCUSCHI, 2010, p. 23) *[grifos próprios]*, os gêneros estão presentes no dia a dia de nossas vidas. Bakhtin (2003) foi o pioneiro em afirmar que os gêneros são fenômenos sociais, e não apenas enunciados literários os relacionados à oratória, como se pensava na Antiguidade Clássica.

Para o autor, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes no dia a dia e situados sócio historicamente. Corroborando a visão de Bakhtin, Gouveia (2009) afirma que os gêneros são a fusão do sistema linguístico, de um contexto social e cultural e de uma finalidade específica.

2. O GÊNERO *BLOG*

Parece consensual entre os estudiosos que o termo *weblog* tenha sido cunhado por Jørn Barger, em dezembro de 1997. E desde então o uso de *blogs* só tem crescido mais e mais. Para termos ideia, Cameron Barrett registrava uma lista de apenas 23 *blogs* no início de 1999 (cf. BLOOD, 2000)! Atualmente, montar uma lista semelhante é tarefa que tende ao infinito. Em julho de 1999, foi lançada a plataforma *Pitas*, que proporcionou aos

usuários da época esquadrinhar seu próprio *weblog* de maneira fácil e totalmente gratuita. O que, obviamente, alavancou o número de *weblogs* produzidos. Além disso, o propósito comunicativo dos *blogs* também passou por mudanças. Concebido originalmente como uma espécie de diário pessoal eletrônico, aberto a comentários dos leitores e relatando fatos pessoais, hoje eles apresentam um leque bem mais abrangente de funções. Encontramos com certa facilidade na internet *blogs* que fazem comentários sobre moda, que emitem opinião política/econômica, que tem objetivos didáticos, etc.

Postas essas considerações, é de se esperar que haja variações de composicionalidade, de formas linguísticas usadas e de funções nos *blogs*. Não pretendo aqui esgotar a temática da produção escrita nos *blogs*, pois como diz Miller (2012, p. 85), "o *blog* é um alvo em movimento rápido e nossa análise não pode se presumir completa ou global". Entretanto, *blogar* é uma atividade comunicativa *sui generis* já consagrada em nossa sociedade e com características próprias. Miller (*Op. Cit.*, p. 69) elenca três principais características que se apresentavam nos *blogs*, quando estes surgiram: (i) estão organizados em forma de cronologia reversa, ou seja, postagens mais atuais vem antes de postagens mais antigas, (ii) a possibilidade de inserir *links* para outras páginas da *internet* e (iii) a possibilidade de comentar esses *links*. Diante dos *blogs* mais contemporâneos, acrescento mais três características importantes: (iv) a mescla de texto escrito com outras semioses (fotos, vídeos, *gifs* animados, etc), (v) o *blog* é autoral: cada postagem reflete a opinião do dono do *blog* e promove nos comentários o debate sobre um tema e (vi) cada *blog* tem uma rede de leitores frequentes, que acompanham as postagens e eventualmente comentam-nas.

Faz-se necessário, portanto, estudar o *blog* como um gênero textual, tentando mapear seus usos linguísticos e funções.

2.1. Os j-*blogs* (cf. OLIVEIRA, 2013)

Este trabalho atem-se à análise dos chamados *j-blogs*, termo cunhado por Oliveira (*Op. Cit.*, p. 158), referindo-se aos *blogs* vinculados a grandes conglomerados de comunicação midiática. Ainda segundo a autora, os j-*blogs* são uma mescla de coluna de opinião, notícia e jornal. Sobre esse caráter híbrido dos *blogs*, Oliveira (*Op. Cit.*, p. 158) afirma que

> Isso implica que um j-blog pode, por exemplo, se constituir em uma simples transposição de uma coluna de opinião do meio impresso para o meio virtual, ou representar um espaço de discussão que propõe um novo tipo de relacionamento, que proporciona a aproximação do jornalista com sua audiência.

É o primeiro meio genuinamente nativo da *internet*, pois os j-*blogs* não são nem propriamente jornalismo em versão eletrônica e, mas também se distinguem dos *sites* tradicionais (cf. ORIHUELA, 2007 *apud* OLIVEIRA, *Op. Cit.*, p. 158).

3. SNs COMPLEXOS NOS *BLOGS* DE OPINIÃO ESPORTIVA

Acredito que o uso de sintagmas nominais (SNs) complexos nos gêneros textuais seja um parâmetro válido de comparação entre os *blogs* e outros gêneros – trabalho este que venho desenvolvendo junto ao grupo de pesquisa que faço parte e que tem rendido resultados positivos nesse sentido. Continuarei investigando esse aspecto na minha dissertação de mestrado.

Tomo por conceito de SN complexo aquele que, considerando também o núcleo, possui três constituintes ou mais. Esses constituintes além do núcleo podem ser determinantes e quantificadores (aparecem à esquerda do núcleo) ou modificadores (podem ocorrer tanto à direito quanto à esquerda do núcleo).

4. *CORPUS*

Para minha pesquisa de mestrado, utilizo postagens de *blogs* esportivos em língua portuguesa e em língua espanhola, que foram coletadas de *blogs* de opinião esportiva do Brasil e da Argentina. Os comentários dos leitores foram excluídos dessa análise por não serem produtivos para o fenômeno em questão.

Abaixo, temos alguns exemplos de SNs complexos que foram encontrados no *corpus*, até o presente momento:

(1) O futebol tem *suas mutáveis e nem sempre lógicas relações de freguesia* (*Sempre com a razão* – JB, 2011)

(2) *El último motivo de los entendibles que hacía que Juan Martín Del Potro estuviera afuera del equipo de Copa Davis* se estrelló contra la red cuando el tandilense falló el último revés contra Leyton Hewitt. (*El milagro que Jaite necesita* – Olé, 2013)

No primeiro exemplo, temos um SN complexo cujo núcleo é *relações*. O SPrep *de freguesia* complementa esse núcleo. E *Suas*, *mutáveis*, *nem sempre* e *lógicas* exercem função de modificador do núcleo. Já (2) está num patamar superior de complexidade, pois temos um SN cujo núcleo é *motivo* e mais modificadores em torno desse núcleo. Repare que inclusive que há um nó de natureza oracional com função de modificador do núcleo (*que hacía que Juan Martín Del Potro estuviera afuera del equipo de Copa Davis*) com uma oração subordinada dentro desse nó (*que Juan Martín Del Potro estuviera afuera del equipo de Copa Davis*), o que contribui ainda mais para elevar o nível de complexidade do SN.

5. A ORGANIZAÇÃO CONSTELAR EM ARAÚJO (2004)

Araújo (2004) propõe que o gênero *chat* organiza-se de forma constelar. Retomando o conceito de Propósito Comunicativo (PC) de Bhatia ([1997] 2001, p. 105 *apud* Araújo, 2004, p. 1283), o autor propõe o seguinte esquema:

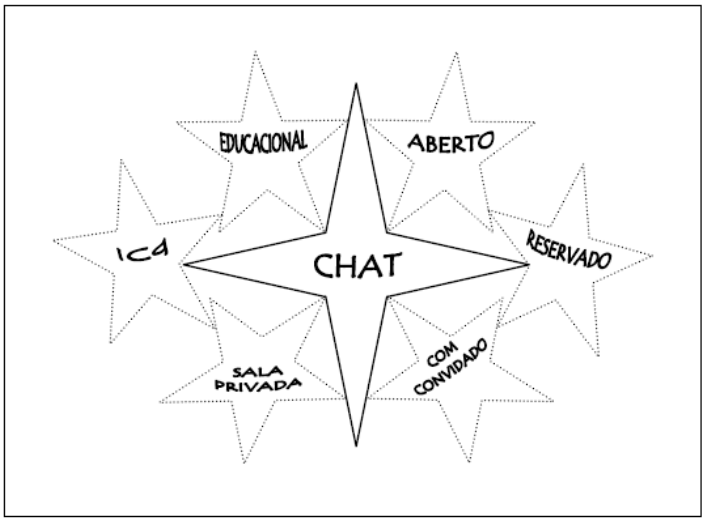


FIGURA 1. Constelação de gêneros *chat* (Araújo, 2004: 1283)

Para o autor, existe um PC central, que irmana as diversas manifestações desse gênero e, na figura 1, corresponde à estrela central. Ao redor dessa estrela central gravitam as várias manifestações do gênero *chat*, dentre elas o *chat* educacional, o aberto, o reservado, o com convidado, a sala privada e o ICQ. Observe-se que essas estrelas estão desenhadas com linhas pontilhadas, que traduzem a possibilidade de interpenetração e diálogo entre essas diferentes manifestações de *chat*. A estrela central está desenhada em linha cheia por representar o propósito comunicativo do gênero e as características comuns às diversas manifestações.

A representação em forma de constelação é vantajosa por admitir a interpenetração das diversas manifestações de um gênero, assumindo que elas possuem características comuns que as irmanam, em detrimento de uma representação hierárquica estanque e de fronteiras rígidas.

6. ANALISANDO ALGUNS EXEMPLOS DE *BLOGS* DE OPINIÃO ESPORTIVA

Nesta seção, analisaremos alguns exemplos de *blogs* de opinião esportiva, para propor mais adiante que eles assumem uma organização constelar. Todos os *blogs* que serão analisados auto intitulam-se como *blog*. São retirados das seções de grandes jornais *on-line* que armazenam e expõem aos leitores os *blogs* daquele jornal. Essa observação é importante, pois de acordo com Miller (1984), ter um nome dentro de determinado grupo social é um bom indício de que determinada ação comunicativa está funcionando como gênero.

6.1. *Blog do Bodão*

FIGURA 2. Cabeçalho do *blog*, localizado na parte superior da tela

Assim como os demais *blogs* aqui analisados, o cabeçalho do *blog do Bodão* traz informações como o nome do *blog*, o autor e o jornal *on-line* ao qual se vincula. Na lateral

direita desse *blog* há o perfil do autor, com informações como lugar de nascimento, formação acadêmica e cargo que ocupa no *Globoesporte.com*, bem como um resumo de sua trajetória profissional, o que confere certo grau de subjetividade aos textos. A figura 3 mostra uma postagem prototípica desse *blog*. Observe:

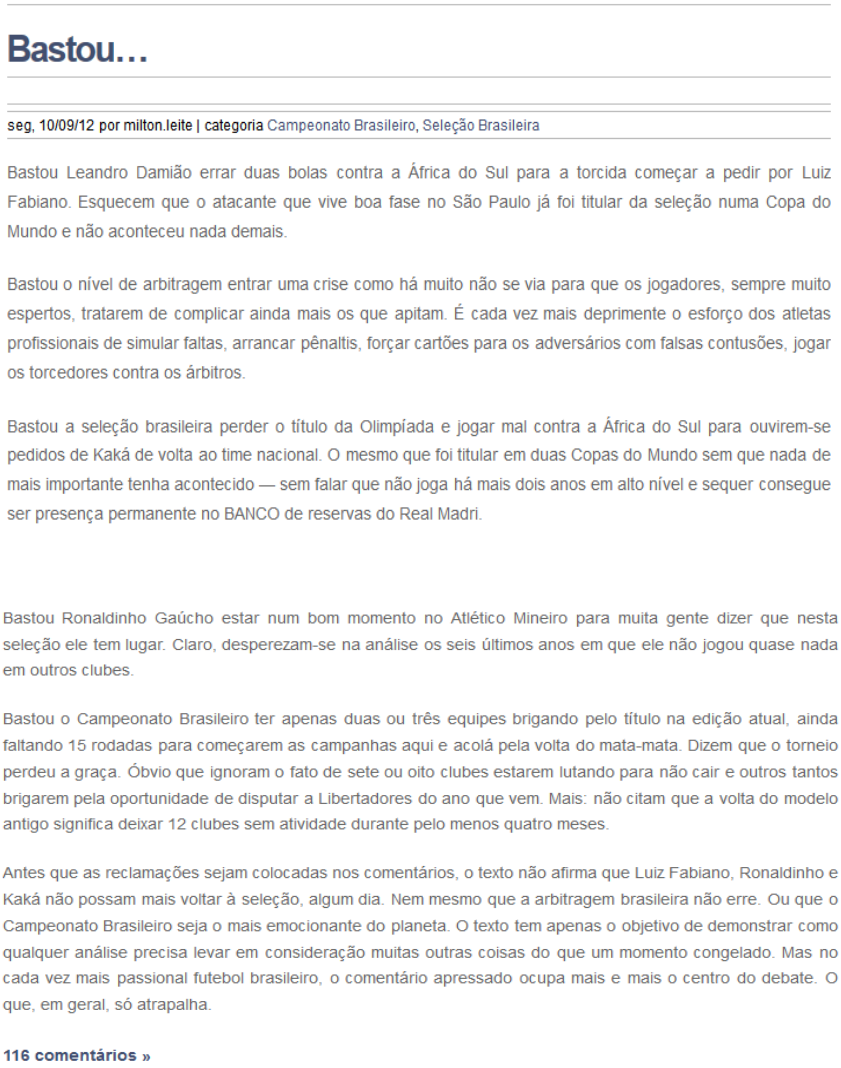
FIGURA 3. Exemplo de postagem do *Blog do Bodão*

A postagem basicamente traz um título e uma pequena porção de texto escrito, que serve para situar o leitor e introduzir o tema. As opiniões e análises do Bodão são praticamente todas emitidas através de um vídeo, que dura entre 3 e 4 minutos. As demais postagens deste *blog* seguem o mesmo estilo do exemplo. Uma das sub-hipóteses em que me baseio é a de que os SNs complexos são fenômenos predominantemente da modalidade escrita da língua. Portanto, esse *blog* é desinteressante para os fins a que me proponho.

6.2. *Que Beleeeeza!!!*

Ao contrário do *Blog do Bodão*, o *Que Beleeeeza!!!* tem estilo variado de postagens. Apesar de também apresentar cabeçalho e perfil com algumas informações sobre o dono do *blog*, muitas postagens são puramente informativas. A figura 4 mostra as 2 composicionalidades predominantes nesse *blog*: postagens que informam sobre os próximos jogos (p. ex. *Sábado em Floripa*) e postagens de charges (p. ex. *Pé na cova*). Embora as charges sejam muitas vezes textos opinativos, tampouco são propensas a SNs complexos. Foi encontrada também uma postagem opinativa (de título *Bastou...*). Essa

sim traz ocorrências de SNs complexos. Porém, esse tipo de postagem não se repete no *blog*, o que me faz excluí-la do *corpus* sob exame.



Bastou…

seg, 10/09/12 por milton.leite | categoria Campeonato Brasileiro, Seleção Brasileira

Bastou Leandro Damião errar duas bolas contra a África do Sul para a torcida começar a pedir por Luiz Fabiano. Esquecem que o atacante que vive boa fase no São Paulo já foi titular da seleção numa Copa do Mundo e não aconteceu nada demais.

Bastou o nível de arbitragem entrar uma crise como há muito não se via para que os jogadores, sempre muito espertos, tratarem de complicar ainda mais os que apitam. É cada vez mais deprimente o esforço dos atletas profissionais de simular faltas, arrancar pênaltis, forçar cartões para os adversários com falsas contusões, jogar os torcedores contra os árbitros.

Bastou a seleção brasileira perder o título da Olimpíada e jogar mal contra a África do Sul para ouvirem-se pedidos de Kaká de volta ao time nacional. O mesmo que foi titular em duas Copas do Mundo sem que nada de mais importante tenha acontecido — sem falar que não joga há mais dois anos em alto nível e sequer consegue ser presença permanente no BANCO de reservas do Real Madri.

Bastou Ronaldinho Gaúcho estar num bom momento no Atlético Mineiro para muita gente dizer que nesta seleção ele tem lugar. Claro, desperezam-se na análise os seis últimos anos em que ele não jogou quase nada em outros clubes.

Bastou o Campeonato Brasileiro ter apenas duas ou três equipes brigando pelo título na edição atual, ainda faltando 15 rodadas para começarem as campanhas aqui e acolá pela volta do mata-mata. Dizem que o torneio perdeu a graça. Óbvio que ignoram o fato de sete ou oito clubes estarem lutando para não cair e outros tantos brigarem pela oportunidade de disputar a Libertadores do ano que vem. Mais: não citam que a volta do modelo antigo significa deixar 12 clubes sem atividade durante pelo menos quatro meses.

Antes que as reclamações sejam colocadas nos comentários, o texto não afirma que Luiz Fabiano, Ronaldinho e Kaká não possam mais voltar à seleção, algum dia. Nem mesmo que a arbitragem brasileira não erre. Ou que o Campeonato Brasileiro seja o mais emocionante do planeta. O texto tem apenas o objetivo de demonstrar como qualquer análise precisa levar em consideração muitas outras coisas do que um momento congelado. Mas no cada vez mais passional futebol brasileiro, o comentário apressado ocupa mais e mais o centro do debate. O que, em geral, só atrapalha.

116 comentários »

FIGURA 4. Exemplos de postagens do *blog Que beleeeeza!!!*

6.3. *Esportes na área*

O *blog Esportes na área* traz postagens com porções maiores de texto escrito. Entretanto, não deixa de mesclar outras semioses. Na figura 5, por exemplo, temos uma foto de Enzo Gutierrez – jogador do qual a postagem comenta – e um vídeo que mostra os melhores momentos do jogador – vídeo que foi usado pelo Vasco da Gama para contratá-lo. Ou seja, diferentemente do *Blog do Bodão* e do *Que Beleeeeza!!!*, a opinião do dono do *blog* não está totalmente contida no vídeo ou nas imagens, mas predominantemente no texto escrito – o que favorece a produção de SNs complexos. A foto serve apenas para ilustrar a postagem e o vídeo corrobora o ponto de vista do autor – obviamente, um vídeo para essa finalidade só exibirá os melhores momentos do jogador, e não seus erros. Dessa forma o autor induz os leitores a comentarem a postagem concordando com a postura absurda do Vasco da Gama.

FIGURA 5. Exemplo de postagem do *blog Esportes na área*

6.4. *Voando baixo*

Spa-Francorchamps em estado puro

sáb, 24/08/13 por Rafael Lopes | categoria Fórmula 1, Temporada 2013

Tweetar 3 Curtir 6

"Spa-Francorchamps deveria ter uma vaga permanente e irrevogável no calendário da Fórmula 1". Essa frase que escrevi no twitter do **Voando Baixo** 22 minutos após o fim da classificação deveria ser um item fixo no regulamento esportivo da maior categoria do automobilismo. Além de ser uma das pistas mais desafiadoras do mundo atualmente, a sede do GP da Bélgica sempre proporciona momentos espetaculares. Foi o caso neste sábado, no treino classificatório mais animado da temporada 2013. O clima instável e o traçado de mais de sete quilômetros proporcionaram uma divertida incerteza quanto aos resultados.

E a pole? Ela ficou com Lewis Hamilton, que deu o bote já com o cronômetro zerado e a pista secando. Com 2m01s012, o inglês da Mercedes vai largar na primeira posição pela quinta vez no ano (a oitava da equipe alemã), 188 milésimos à frente de Sebastian Vettel, da RBR. O líder do campeonato chegou a ficar momentaneamente com a pole nos minutos finais, mas teve de engolir a espetacular volta de Hamilton no fim. Como disse no texto de sexta-feira aqui do blog, o inglês é a grande esperança para acabar com o domínio do atual tricampeão da F-1. E o tempo instável de Spa-Francorchamps pode proporcionar surpresas nesta briga.

Apesar de a Mercedes estar na pole, o desempenho da equipe alemã não foi dos melhores nos treinos com pista seca. Hamilton, inclusive, chegou a reclamar do acerto do carro para o circuito. Pode ser apenas um disfarce? Claro que pode. Mas não deu para ver isso na classificação por causa da chuva. O fato é que, depois do desenho do grid de largada, fica difícil não apostar em uma briga entre RBR e Mercedes: além de Hamilton em primeiro e Vettel em segundo, Mark Webber ficou em terceiro e Nico Rosberg em quarto. Com chuva ou com sol, a promessa é de uma corrida emocionante e de uma disputa ferrenha pela ponta.

Ainda sobre as surpresas, a primeira parte do treino (Q1) foi recheada delas. Afinal, não há maneira melhor de classificar o avanço do holandês Giedo van der Garde (Caterham), do inglês Max Chilton (Marussia) e do francês Jules Bianchi (Marussia). Os três largarão nas melhores posições de suas carreiras na Fórmula 1: 14º, 15º e 16º, respectivamente. Eles e suas equipes apostaram na incerteza climática de Spa, colocaram os pneus slicks nos minutos finais e foram recompensados. É esperar para ver o que eles poderão fazer na corrida deste domingo. De qualquer forma, o objetivo do fim de semana já foi alcançado para os três pilotos.

E o que falar da Ferrari, hein? Conseguiu errar na estratégia de seus dois pilotos na parte final do treino. Colocou gasolina suficiente para apenas uma volta rápida nos carros de Fernando Alonso e de Felipe Massa. Erro crasso em condições de pista molhada, principalmente em Spa-Francorchamps, onde o clima muda a cada minuto. Todo mundo melhorou no fim, o que jogou os pilotos da equipe italiana apenas para a quinta fila: Alonso sai em nono e Massa em décimo. Péssimo resultado diante do que poderia ter sido, ainda mais vendo seus principais rivais à frente. Outro time que errou da mesma forma foi a Lotus: Romain Grosjean ficou em sétimo e Kimi Raikkonen em oitavo. Muito pouco para as pretensões de ambas as equipes na corrida.

Falei de quase todo mundo... Mas o personagem deste treino classificatório é escocês. Paul di Resta parecia ter feito a aposta correta no Q3. Ao contrário dos nove rivais, saiu de intermediários e cravou uma volta que parecia imbatível com a chuva que caía em Spa. E foi, mas só até o minuto final da sessão. Ainda assim, ele conseguiu uma ótima quinta posição para a Force India, que sempre anda bem na Bélgica. Di Resta merecia a pole, mas o domingo pode ser mais feliz para o piloto, que tem boas chances de pontuar bem na corrida.

FIGURA 6. Exemplo de postagem do *blog Voando baixo*

No *blog Voando baixo*, nem todas as postagens são opinativas. Algumas postagens propõe-se apenas a divulgar as novidades da Fórmula 1, como por exemplo o comportamento de pilotos, lançamentos de carros das equipes, etc. Assemelha-se ao *Esportes na área* pela mescla de semioses em suas postagens (principalmente fotos, vídeos e tabelas com a pontuação do campeonato), sem no entanto deixar de apresentar grande porção de texto escrito nas postagens opinativas. Esse tipo de postagem, portanto, também está incluída no *corpus* da dissertação. À direito do *blog* há ainda o perfil do dono e informações sobre datas, horário das próximas corridas e tabelas com a pontuação do campeonato de pilotos e de equipes. A figura 6 mostra um exemplo de postagem opinativa desse *blog*.

6.5. *_De Frente Boca*

Este *blog* é interessante porque é o que mescla menos semioses. Outra característica a destacar é que ele não possui seção de comentários. Isso o aproxima mais do formato das colunas de opinião de jornais impressos que os demais. A figura 7 mostra um exemplo:

FIGURA 7. Exemplo de postagem do *blog _De Frente Boca*

7. REVISITANDO MARCUSCHI (2010)

Segundo os parâmetros que controlam a dimensão textual *canal/semioses* proposta por Marcuschi (2010, p. 41-42), a opinião nos *blogs* supra alisados expressa-se da seguinte forma:

DIMEN-SÃO
Canal / Semioses

ASPECTO	Blog do Bodão	Que beleeeeza !!!	Esporte na Área	Voando Baixo	_De frente Boca
Só texto escrito	-	- / + *	-	-	+
Oral e Escrito	+	-	+	-	-
Texto e Imagem	-	+	+	+	-
C/ paralinguagem	-	-	-	-	-

TABELA 1. Parâmetros para a identificação dos gêneros no meio virtual (MARCUSCHI 2010, p. 41-42)

Entretanto, esses critérios mostram-se demasiado detalhados para os propósitos deste trabalho, e por vezes fluidos. As paralinguagens, por exemplo, não aparecem nos *blogs* em questão, justamente por serem vinculados a jornais de grande circulação, o que ainda os faz resistentes a *emoticons* e *gifs*, por exemplo. Por isso, para demonstrar como a opinião é expressa nos *blogs* em questão, proponho uma nova tabela, com critérios mais sintéticos e baseada na de Marcuschi (*Op. Cit.*):

* Não se aplica a todas as postagens

DIMEN-SÃO
Canal / Semioses

ASPECTO	Blog do Bodão	Que beleeeeza !!!	Esporte na Área	Voando Baixo	_De frente Boca
Texto escrito	-	- / + *	+	+	+
Outras semioses	-	- / + *	-	-	-
Texto escrito + outras semioses	+	-	-	-	-

TABELA 2. Novos parâmetros para a identificação da opinião no gênero *blog* de opinião esportiva

De acordo com os parâmetros da tabela 2, é de se esperar maior frequência de SNs complexos nos 4 últimos *blogs* da tabela, já que a opinião do dono do *blog* é expressa, nesses casos, predominantemente no texto escrito, como mostra a tabela. Ou seja, de acordo com Halliday (*Op. Cit.*), o *campo* e a *relação* dos textos são semelhantes. A diferença fica por conta do *modo* como o texto está composto.

8. A ORGANIZAÇÃO CONSTELAR DOS *BLOGS* DE OPINIÃO ESPORTIVA

Por fim, proponho aqui que o gênero *blog* organiza-se de forma constelar, assim como Araújo (*Op. Cit.*) propôs para o *chat*. Levo em conta para essa classificação o traço *modo* de Halliday (*Op. Cit.*). Assim:

FIGURA 8. Organização constelar no gênero *blog*

Essa organização é vantajosa porque mostra as diversas composicionalidades de maneira não-estanque e unidas em torno de um PC comum a todos os *blogs*. No caso da pesquisa em curso, o mais interessante é pesquisar *blogs* que sejam representados pelas estrelas em negrito, pois a expectativa é que o uso de SNs complexos seja mais frequente nesses casos. Oxalá futuramente essa constelação possa ser ampliada com mais estrelas que a componham.

9. CONCLUSÕES

1. Do ponto de vista composicional, os *blogs* de opinião esportiva analisados não apresentaram homogeneidade.

2. A organização constelar e multinuclear é uma forma de representar graficamente a pluralidade composicional.

3. Os *blogs* que envolvem maior porção de textos escritos permitem discutir processos de construção do texto, como a referenciação e o uso de SNs complexos.

4. É provável que exista correlação entre o registro (mais especificamente, os SNs complexos), o contexto situacional e cultural e o propósito dos *blogs* de opinião esportiva, aspecto a ser aprofundado futuramente.

10. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. A organização constelar do gênero chat. In: ANAIS da XX Jornada – GELNE. João Pessoa - PB. 2004. p. 1279 - 1292. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/ARAUJO%20(2004).pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BLOOD, R. Weblogs: A history and perspective. **Rebecca's Pocket**. 12 july 2011 Disponível em:. <http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html> 07 september 2000. Acesso em: 07 jan. de 2013.

CUNHA, M. A. F. Funcionalismo. *In:* MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de línguistica**. São Paulo: Contexto, 2009.

GLOBOESPORTE.COM. Blogs diversos. Disponíveis em: <http://globoesporte.globo.com/blogs-e-colunas/> Acesso em: 3 set. 2013.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**: Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan/jun 2009.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Language, context, and text**. Oxford University Press: Oxford, UK, 1989.

JORNAL DO BRASIL. Blogs diversos. Disponíveis em: < http://jblog.jb.com.br/> Acesso em 30 jan. 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* ____ & XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, C. R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. DIONISIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. (orgs.) Tradução para o português de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech** 70: 1984, pp. 151-176.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLÉ. Blogs diversos. Disponível em: <http://www.ole.com.ar/blogs/> Acesso em: 3 set. 2013.

OLIVEIRA, M. R. Interações na blogosfera. *In*: SHEPHERD, T. G. & SALIÉS, T. G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013: 157-197.

SPORTV. Blogs diversos. Disponíveis em: <http://sportv.globo.com/site/blogs/> Acesso em: 30 jan. 2013.

ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE REFERENCIALIDAD EN LA ESCRITURA DISCIPLINAR EN ÁMBITOS LETRADOS ACADÉMICOS

Virginia Orlando (FHCE-UdelaR)

RESUMEN: Este trabajo presenta el análisis de producciones escritas elaboradas por estudiantes del segundo semestre de una licenciatura del área de las humanidades en una universidad pública de Uruguay. El abordaje teórico desde el cual reflexiono acerca de la lectura y la escritura entiende a estas como prácticas sociales situadas (STREET, 1995, GEE, 1996, BARTON, 1994, BARTON, HAMILTON e IVANIČ, 2000, BAZERMAN y PRIOR, 2009). Las prácticas letradas consisten en los comportamientos y conceptualizaciones sociales y culturales que dan sentido a los usos de leer y escribir, y que circulan, creándose y re-creándose, en diferentes comunidades de práctica (WENGER, 1999, BARTON y TUSTING, 2005). Esta visión de las acciones de leer y escribir está orientada por la concepción dialógica bajtiniana, en la cual todo género discursivo (BAJTÍN, [1952-3]-2002) se asume como un entramado indisociable de aspectos temáticos, composicionales y estilísticos. En el análisis de las producciones escritas, 1. reviso la construcción de referencialidad en términos de las formas en que se sitúa la autoría y cómo se interpreta lo referido, 2. muestro aspectos que darían cuentan de "problemas" de índole composicional y estilística, 3. reflexiono sobre la importancia de que los profesores universitarios examinen conjuntamente con los estudiantes cómo las manifestaciones científicas, lejos de ser "lengua neutra", desprovista de entonación (BAJTÍN, ibidem), o una construcción cuyo sesgo científico le da visos de valor veritativo inalterable, muestran entonaciones y voces de grupos económicos, étnicos, de género, etc.

Palabras clave: prácticas letradas – géneros discursivos académicos – construcción de referencialidad

Introducción

Sobre multiliteracidades y prácticas letradas

La lengua española recoge en el término "alfabetización" la acción y el efecto de "alfabetizar", esto es, de enseñar a leer y escribir (SEDA SANTANA, 2000). Por detrás de esta terminología, la lectura y la escritura parecen reducirse a técnicas que, una vez aprendidas en el tránsito por los niveles primario y secundario de la educación, acompañarán al usuario alfabetizado de forma inalterable por el resto de su vida.

Enmarcadas en las perspectivas socioculturales emergentes en las dos últimas décadas del siglo pasado, otras formas de interpretación de los fenómenos vinculados a leer y a escribir comienzan entonces a tomar forma. Se entiende que esos fenómenos son altamente complejos, y se relacionan con lectores y escritores con todo tipo de habilidades y de todas las edades. Ya no se trata de pensar en una única lectura y una única escritura, es decir en tecnologías de

decodificación y codificación adquiridas de una única vez y para siempre, que acompañarán de forma inmodificable a través del tiempo a cada individuo "alfabetizado" (SOARES, 2006 y 2007). La lectura y la escritura constituyen cada una un conjunto de habilidades, comportamientos y conocimientos que componen extensos y sofisticados continuos (por ejemplo, leer o escribir un mensaje de texto -en el teléfono móvil-, un cómic, una editorial de un diario, un ensayo, una novela, un trabajo monográfico de grado, una tesis de doctorado, etc.). Desde esta perspectiva, cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos (SOARES, op. cit.). Es decir, es *multiletrado*.

La revisión de las actividades y procesos involucrados en la lectura y en la escritura comporta a su vez una revisión del término "alfabetización", que como ya se dijo, evoca fundamentalmente la concepción de adiestrarse en el uso del alfabeto en los primeros años de educación formal. En la línea de los nuevos abordajes sobre estas cuestiones, que prefieren hacer referencia a la *literacidad* (CASSANY, 2006) antes que a la "alfabetización", podemos referir los procesos vinculados a las múltiples literacidades como "apropiación de prácticas letradas".

Las *prácticas letradas* consisten en los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones (STREET, 1995, GEE, 1996 y 2000, BARTON, 1994, BARTON, HAMILTON e IVANIČ, 2000, BAZERMAN y PRIOR, 2009, entre otros). Vale aclarar que la consideración de la lectura y de la escritura como prácticas letradas no equivale a abandonar aspectos cognitivos en favor de aspectos socioculturales, sino a buscar un modelo integrador, capaz de dar cuenta de la forma en que los últimos impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados (cf. RUEDA, 2011).

En este trabajo revisaré, dentro de las múltiples literacidades existentes, algunos aspectos vinculados con la apropiación de las prácticas letradas académicas en el ámbito universitario. Sobre esta cuestión se desarrolla la siguiente sección.

1. Acerca de las prácticas letradas académicas en la universidad

Las prácticas letradas circulan, se crean y re-crean en el seno de comunidades discursivas, es decir, grupos de personas que comparten textos y prácticas (BARTON, 1994). Otras facetas importantes sobre la lectura y la escritura pueden ser iluminadas si se consideran tales comunidades en términos de *comunidades interpretativas* (FISH, 2000) y *comunidades de prácticas* (WENGER, 1999, BARTON y TUSTING, 2005).

En el caso de las primeras (las interpretativas), se trata de considerar los espacios de relativa estabilidad interpretativa de los textos. Como lectores, no construimos interpretaciones cuyos sentidos sean individuales, ni tampoco los descubrimos porque estén atesorados en el texto, a la espera de ser revelados. Nuestras interpretaciones dan cuenta, en todo caso, de sentidos compartidos socialmente, sentidos "autorizados" por los miembros de alguna comunidad interpretativa.

En el caso de las segundas (las de prácticas), se trata de asumir que toda vez que las personas definen emprendimientos y se comprometen conjuntamente en su consecución, en interacción mutua y con el mundo, se aprende. En toda comunidad de prácticas sus miembros siguen diversas trayectorias en las que la tensión entre lo familiar y lo desconocido se presenta de diversas formas. Podemos pensar, en términos de esa tensión evolucionando a través del tiempo, en trayectorias de entrada y trayectorias de miembros privilegiados o *insiders*.

La apropiación de las prácticas letradas propias del ámbito universitario - es decir, prácticas letradas académicas y profesionales - forma parte del desafiante trabajo que se abre ante los profesores universitarios. Los estudiantes transitan el camino de tal apropiación enfrentados, entre otras cosas, a múltiples situaciones de evaluación de los conocimientos disciplinares que están construyendo durante el cursado de la carrera. Las instancias de evaluación, claves en lo que hace a la certificación de saberes, contribuyen a la retroalimentación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, puesto que las producciones –orales o escritas- del alumno ayudan al profesor a orientar el trabajo estudiantil futuro y a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas (CARLINO, 2007).

Mostraré más adelante la revisión de producciones escritas en instancias de evaluación de alumnos del segundo semestre de una carrera del área de las humanidades en una universidad pública uruguaya. Se trata de alumnos recientemente ingresados en la comunidad de prácticas de la disciplina, es decir, que están recorriendo su trayectoria de entrada en la comunidad, orientados por distintos *insiders* (los profesores de los cursos del primer año de la carrera). En su recorrido inicial, los alumnos se ven enfrentados a la lectura de diversos textos disciplinares, poco o nada familiares para ellos, que revisten características discursivas particulares. Así como la lectura de textos de la disciplina cuenta con rasgos propios, su escritura presenta elementos idiosincráticos. Estas cuestiones, discutidas en los últimos años, pueden resumirse de la siguiente forma: cada comunidad interpretativa científico-académica "lee" y "escribe" el saber disciplinar de acuerdo con pautas específicas (HYLAND, 2004).

A los efectos de avanzar en estas cuestiones, cabe realizar una breve referencia a algunas elaboraciones conceptuales realizadas por el dialogismo bajtiniano, que sustentan parte de la discusión de este trabajo.

2. Género y enunciado en la esfera de uso científico-académica

Más allá de las características particulares de la lectura y de la escritura de cada disciplina académica, antes mencionadas, podemos considerar que tales actividades no escapan a un elemento en común: su realización en el seno de una determinada *esfera de uso*, la científico-académica. En la visión dialogista bajtiniana, la lengua vive, practicada en enunciados individuales, "concretos y singulares" (BAJTÍN, 2002), en los diversos ámbitos de actividad humana, i.e., en las diversas esferas de uso.

Si bien el enunciado concreto, indisociado de su proceso de producción -la enunciación- es unidad constitutiva y eslabón de la comunicación discursiva, su papel se desarrolla en un marco mayor, que da sentido al proceso de enunciación, y es el *género discursivo* (BAJTÍN, op.cit.). Las diversas actividades sociales involucran el lenguaje, corporificado discursivamente en enunciados, y con el tiempo desarrollan tipos relativamente estables de tales enunciados, esto es, de géneros discursivos.

El concepto de género discursivo no sugiere homogeneidad o fijeza; antes bien, enfatiza la riqueza y diversidad "porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma" (BAJTÍN, 2002, p.248). Desde las breves réplicas de un diálogo cotidiano hasta las manifestaciones científicas y los varios géneros literarios, todo el universo discursivo es pasible de una categorización genérico-discursiva.

Cada enunciado comporta un entramado indisociable de: 1. aspectos temáticos, 2. aspectos composicionales (su estructuración) y 3. aspectos estilísticos (selección de recursos léxicos, fraseológicos, gramaticales de la lengua). Estos tres aspectos, organizados según pautas específicas de algún género discursivo, están determinados por la especificidad de una dada esfera de comunicación, en la que cumplen un papel relevante las relaciones establecidas entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva: los oyentes o lectores, los compañeros, el discurso ajeno, etc. (BAJTÍN, op.cit.).

Las producciones escritas revisadas en las próximas secciones son asumidas aquí como enunciados concretos participantes de un género discursivo determinado (evaluación escrita de un curso). Al mismo tiempo, dada la esfera de uso en la que participa el género (la esfera científico-académica), se instalan ciertas expectativas sobre la configuración de esos enunciados, relacionadas con pautas genéricas de los escritos a producir que van más allá de un control de las normas ortográficas y gramaticales de una lengua.

A continuación me ocuparé de algunos aspectos vinculados a las pautas genéricas propias de la esfera de uso académico-científica. Procuro, fundamentalmente, ver cómo se construye la referencialidad del saber disciplinar, así como considerar algunos aspectos que darían cuenta de "problemas" de índole temática, composicional y estilística en las producciones revisadas. Asimismo, realizo una breve reflexión sobre las elecciones estilísticas de los enunciadores con relación al efecto de objetividad en la construcción de textos académico-científicos.

2.1. Sobre la construcción de referencialidad del saber disciplinar

Las evaluaciones analizadas consisten en un conjunto de seis a ocho preguntas abiertas, cuya elaboración varía en términos de requerimientos sobre el grado de profundidad y desarrollo esperado en cada caso. Mientras que en algunos casos se espera una respuesta puntual, en otras se pide la comparación sobre el abordaje de dos o tres autores con relación a la elaboración de un determinado concepto teórico. En líneas generales, se solicita una exposición-explicación que, en el caso del ámbito académico-científico, la mayoría de las veces sigue ciertas convenciones discursivas: "los textos expositivo-explicativos tienden a borrar marcas enunciativas del sujeto para producir efectos de objetividad y, además, demarcan claramente los enunciadores diferentes del locutor cuando integran otras voces en los textos." (ARNOUX, DI STEFANO y PEREIRA, 2006, p.81).

Dejaré de lado por el momento el punto concerniente a los efectos de objetividad para concentrarme en el otro, a saber, la clara demarcación de los enunciadores diferentes del locutor. Este es un rasgo omnipresente en la construcción de referencialidad de los discursos pertinentes para cada disciplina, es decir en la forma de "referir" afinada y explícitamente a las elaboraciones conceptuales de diversos autores.

La construcción de referencialidad en textos escritos universitarios cuya finalidad es la evaluación del conocimiento relativo a un determinado saber disciplinar instala, necesariamente, la cuestión del discurso referido. El estudiante debe responder operando con "los diversos modos en que se representan en el discurso palabras atribuidas a instancias distintas del locutor" (CHAREAUDEAU y MAINGUENEAU, 2005, p. 184).

Si en el discurso las relaciones dialógicas, inter e intradiscursivas, configuran su heterogeneidad enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 2011), que puede ser, a menudo, no marcada en la superficie (*heterogeneidad constitutiva*), en diversas ocasiones hay procesos de representación de tal heterogeneidad en la superficie enunciativa (*heterogeneidad mostrada*).

En el caso de los estudios universitarios, como parte de un ámbito científico-académico, la enseñanza privilegia los procedimientos de *heterogeneidad mostrada*, y promueve un trabajo en el que la autoría "original" y las formas de interpretación sobre los conceptos elaborados por la comunidad discursiva académica se muestren explícitamente.

Así, los aproximadamente 180 textos escritos revisados presentan en sus respuestas una tendencia al "discurso referido" en sentido estricto, es decir, un discurso en el que "el enunciador toma por objeto otro acto de enunciación, el hecho de que alguien ha dicho algo" (CHAREAUDEAU y MAINGUENEAU, 2005, p.184). Al mismo tiempo, dado que las pruebas se realizan sin materiales de consulta a la vista, difícilmente se cuente con citas textuales, aunque sí con presentaciones de fragmentos de otros, netamente delimitados en el hilo del discurso (AUTHIER-REVUZ, 2011).

En las evaluaciones analizadas en este trabajo, es altamente frecuente la presencia de marcas explícitas al autor (requerida muchas veces desde la misma pregunta). Tal presencia puede presentarse en los formatos: *"de acuerdo con X"*, *"para X"*, *"según X"*, o *"la presentación de X"*[1]. Esto implica un deslinde entre autoría (del otro, poseedor del conocimiento autorizado) e interpretación (del locutor), ya que "la cita pretende separar deliberadamente el discurso reproductor del reproducido, (…) identificando la fuente de origen del discurso reproducido" (PENDONES DE PEDRO, 1992, p.18).

Este hecho alcanza su expresión más clara en un ejemplo como el siguiente: "*Es X (romanista rumano), el que hace una distinción o una dicotomía entre lengua histórica*

[1] En el caso de este último formato, con variantes que no se presentan en esta ocasión.

y lengua funcional"(EL304).[2] En este caso, el enunciado puede parafrasearse como "es X el que dice, y no yo", es decir, puede formularse como un caso prototípico de *cita de autoridad*: aquella cita en la que el enunciador se eclipsa en su enunciación y no se hace responsable de sus palabras, sintiéndose al mismo tiempo en la obligación de revelar la fuente de origen (PENDONES DE PEDRO, op.cit.).

Asimismo, en las producciones revisadas encontramos casos de *manifestaciones metadiscursivas* o glosas que dejan en evidencia la capacidad del locutor para comentar sus palabras con sus mismas palabras, ajustando su discurso continuamente a la situación comunicativa (PENDONES DE PEDRO, 1992, p.15-7), como muestran los siguientes ejemplos.

Ej. 1: "*Para comenzar la reflexión daré un rápido pantallazo* a lo que entendemos cómo lengua histórica:"(EL205)[3]

Ej. 2: "*A modo de inicio*, podemos establecer que una lengua histórica es aquella que se basa en un estudio sincrónico (así como propone Saussure en "Curso de lingüística general"), visión estructuralista de la lengua."(EL305)

Ej. 3: "En un primer momento *resulta importante definir a qué nos referimos cuando hablamos de* lengua histórica"(EL107)

Cabe agregar que las glosas son una muestra no solo de la capacidad metadiscursiva de los locutores, sino también de su sensibilidad de la presencia del otro en la construcción de sus textos: son marcas de una conciencia de la existencia del interlocutor, de la interlocución directa con el profesor-evaluador, en este caso.

2.2. Sobre aspectos composicionales y estilísticos en vinculación con los aspectos temáticos

Como ya se señaló, cada enunciado comporta un entramado indisociable de aspectos temáticos, aspectos composicionales y aspectos estilísticos. Los ejemplos que siguen, seleccionados del conjunto de pruebas revisadas, plantean problemáticas de diversa índole en vinculación con esos diversos aspectos.

[2] Las letras y el número indicados entre paréntesis remiten a la codificación empleada para la identificación de las producciones.

[3] En todos los ejemplos que se presentan a partir de ahora resalto en cursiva exclusivamente el pasaje pertinente para las consideraciones realizadas en el análisis.

Dadas las características de la esfera de comunicación académico-científica en la que los textos escritos analizados son producidos, es claro que para la elaboración conceptual el grado de especificidad de los aspectos temáticos es muy relevante. Los ejemplos 4 y 5 adolecen de esa especificidad:

Ej. 4: "Según X *la romanización de la Retórica es porque proviene de los griegos de Platón y de Aristóteles*." (EL104)

Ej. 5: "Según X, *la romanización de la Retórica consistía en el hecho de implantar la Retórica en Roma*."(EL404)

En el primer caso la construcción de referencialidad falla por su inherente contradicción (algo es romanizado porque proviene de los griegos, cuando en realidad algo proveniente de los griegos se reconfigura adquiriendo rasgos romanos). En el segundo, falla por no superar una presentación tautológica, en la que la romanización de la retórica consiste… en implantar la retórica en Roma.

Pero no es solo el conocimiento explicitado sobre un determinado tema lo que hace que las respuestas elaboradas en las evaluaciones se presenten como plenamente satisfactorias o, en el extremo opuesto, totalmente desajustadas. Un conjunto de respuestas presenta facetas composicionales (limitándonos aquí a los aspectos composicionales intraoracionales) que opacan los aspectos temáticos, imposibilitando el seguimiento del tema desarrollado, como buscan ilustrar los siguientes ejemplos.

Ej. 6: "*El factor social (diastrático, diafásico y diacrónico) son los tenidos en cuenta* para la caracterización del Latin Vulgar según X" (EL106)

Ej. 7: "Tanto el concepto de dimensión diacrónica, como el de dimensión diastrática provienen de lo que conocemos como lengua histórica, *la cual éstas, son variedades internas que presenta la lengua, debemos tener en cuenta que no todos los hablantes de una lengua hacen lo mismo con ella.*"(EL108)

Ej. 8: "La lengua indoeuropea puede considerarse como el sistema de comunicación adoptado en esta región indoeuropea. *La cual se origina de varios hechos a partir del histórico, político, cronológico y otros*." (EL309)

En estos casos, la opacidad no resulta simplemente de la falla en los recursos gramaticales como concordancia entre sujeto gramatical y verbo (ejemplo 6), o concordancia entre antecedente explícito y pronombre relativo compuesto ("la cual" en

el ejemplo 8). Se trata de una forma de organizar la secuencia conceptual que no sigue un hilo lógico y distorsiona, como ya se dijo, el tema en desarrollo.

En el ejemplo 6, la información contenida en el paréntesis busca aclarar a qué se alude por factor social. Sin embargo, la supuesta aclaración lleva a mayor confusión ya que el factor social no es definible como equivalente al factor situacional y al temporal. En el ejemplo 7, se asume que la dimensión temporal (diacrónica) y social (diastrática) provienen de una lengua histórica – cuando en todo caso son dimensiones constitutivas de toda lengua histórica, y se las presenta como variedades (confundiéndose el término con el de "variación lingüística"), para afirmar finalmente que todos los hablantes hacen cosas diferentes con la lengua. En el ejemplo 8, no queda claro si el factor histórico, político (y otros) originan la lengua – indoeuropea, en este caso-, y cómo lo hacen.

Por último, en lo concerniente a los aspectos estilísticos, vale señalar que en ocasiones la selección léxica realizada por los estudiantes en la elaboración de respuestas a preguntas formuladas en las evaluaciones da cuenta de formas que circulan con frecuencia en géneros discursivos pertenecientes a otros ámbitos de uso. Estas formas, al incorporarse en textos escritos situados en la esfera académico-científica, redundan en una hibridación genérica no necesariamente percibida por el enunciador. Veamos algunos ejemplos.

Ej. 9: "El indoeuropeo es una lengua *antiquísima* pero que más allá de su antigüedad guarda rasgos muy similares con las lenguas de la actualidad"(EL405)

Ej. 10: "El indoeuropeo es la lengua que se supone hablaban los colonos que habitaban *muchísimos* años antes de nuestra era los habitantes de los territorios que van desde Europa central hasta las estepas siberianas."(EL206)

En ambos casos, el recurso al adjetivo en grado superlativo ("antiquísima", "muchísimos") para dar cuenta de una datación que aunque lejana en el tiempo (concretamente, 5000 A.C.) puede precisarse, hace eco de las narraciones infantiles. En el ejemplo que se presenta a continuación, en cambio, ecos bíblicos resuenan en la forma en que se sitúa el año en que Bopp comenzó sus estudios vinculados a la lengua indoeuropea ("comenzó y lo llamó"):

Ej. 11: "La lengua indoeuropea, se le llama a la que hablaban los colonos que vivieron hace cinco mil años atrás, en la zona de la Europa central y las estepas siberianas. *En el año 1816 Bopp comenzó el estudio lingüístico de esta zona y lo llamó indoeuropeo."* (EL109)

El último ejemplo a presentar (ejemplo 12) recupera un recurso del discurso referido: el empleo de un verbo de comunicación como *decir.* Sin embargo, en este caso la construcción de referencialidad se presenta desajustada para la elaboración de un texto escrito académico, puesto que el locutor no ubica a un enunciador de autoridad (académica). En este caso, ecos del discurso del salón de clase escolar parecen hacerse presentes, como si el locutor estuviera dando una clase a niños o a adolescentes.

Ej. 12: "El indoeuropeo es una lengua reconstruida hipotéticamente, *decimos que* es hipotética porque no tenemos ningún documento que nos demuestre o compruebe que realmente existió. *Se dice que* el indo-europeo fue lo que dio origen a las lenguas romances."(EL304)

Los diversos ejemplos presentados en esta última sección se revelan como desajustes en la construcción de enunciados pertenecientes a un determinado género discursivo (el de las pruebas escritas) dentro del ámbito científico-académico. Los casos relativos a desajustes del punto de vista estilístico por lo que denomino aquí como hibridación genérica aluden a necesarias revisiones futuras que, en función de los requerimientos genéricos, los estudiantes deberán ir realizando a medida que avanzan en el recorrido de su formación. Vale la pena introducir otro punto en la discusión, relacionado en cierta forma con esto último, y con complejidades propias: las elecciones estilísticas de los enunciadores en relación con el efecto de objetividad.

2.3. El efecto de objetividad en la esfera de uso académico-científica

La relación entre estilo y género discursivo es un punto especialmente desarrollado por Bajtín (2002). La actitud valorativa del enunciador con respecto al contenido semántico de su enunciado determina su composición y estilo, y está presente en las diversas esferas de uso: "un enunciado absolutamente neutral es imposible" (BAJTÍN, 2002, p. 274). Al mismo tiempo, en todo proceso de enunciación el enunciador produce enunciados que de diversas formas incorporan al otro (y sus enunciados). "Los estilos llamados neutrales u objetivos, concentrados hasta el máximo en el objeto de su exposición y, al parecer, ajenos a toda referencia al otro, suponen, de todas maneras, una determinada concepción de su destinatario." (BAJTÍN, 2002, p. 285).

Una de las convenciones discursivas aludidas respecto de los textos expositivo-explicativos en el ámbito científico-académico (sección 2.1.) consiste en el efecto de objetividad. Sin entrar en las configuraciones históricas que, para ese ámbito, determinan

recurrir a tal efecto en la elaboración de los textos científico-académicos, podemos realizar algunas reflexiones vinculadas a las producciones analizadas.

En primer lugar, no siempre los profesores universitarios explicitan como expectativa que los textos producidos por los estudiantes en las instancias de evaluación logren un efecto de objetividad, es decir, estén desprovistas de marcas de entonación expresiva, al decir bajtiniano. Sin embargo, este es un elemento que luego es tenido en cuenta por los profesores, de forma más o menos consciente, en los mecanismos de evaluación. Durante la trayectoria de estudios universitarios, los recién llegados a las comunidades de prácticas integrantes de la esfera académico-científica se verán enfrentados a esta aparente "neutralidad".

En segundo lugar, como la expresión lo indica, se trata de un efecto, de una forma de enunciación que construye una entonación neutra como "tono" de la esfera de uso en cuestión. Esto no debería llevar a los estudiantes recién llegados a las comunidades interpretativas y de prácticas de una disciplina a interpretar tal neutralidad como expresión de representaciones exactas del mundo, sino de representaciones mediadas por actos de selección y simbolización en que intervienen la autoridad, credibilidad y requerimientos disciplinares (HYLAND, 2004). Dicho de otro modo, las manifestaciones científicas son enunciados producidos por voces socio-históricamente situadas, y de una u otra forma podemos descubrir sus entonaciones particulares, por más neutras que parezcan (BAJTÍN, 2002).

Esto hace preguntarme si los profesores universitarios asumimos como parte de nuestra actividad docente el trabajar con nuestros estudiantes sobre ese efecto de objetividad. Examinar conjuntamente con los estudiantes los textos científico-académicos asumiendo que su efecto de objetividad es, precisamente, un efecto, puede contribuir tanto en los procesos de lectura como en los de escritura académico-científica en el ámbito universitario.

Consideraciones finales

En este trabajo se abordaron algunos aspectos relativos a la apropiación de prácticas letradas académico-científicas en la universidad. La revisión de producciones escritas de estudiantes en el inicio de su recorrido académico evidencia la incorporación de algunas convenciones discursivas fuertemente valoradas en la esfera de uso académico-científica (en especial vinculadas a la construcción de referencialidad), así

como aspectos temáticos, de estructuración y estilísticos que vuelven problemático el carácter expositivo-explicativo del género discursivo revisado (prueba escrita). Asociado, aunque no explicitado, a este género discursivo, se presenta el efecto de objetividad, cuyo tratamiento explícito podría ayudar a la apropiación de las referidas prácticas.

Habitamos un mundo que ha abandonado la meta de la Modernidad temprana, consistente en alcanzar toda la información existente y ponerla a disposición de los miembros de la especie humana mediante los canales necesarios y suficientes de transmisión educativa, porque hoy la masa de conocimiento en oferta es inasible (BAUMAN, 2007). Sin embargo, el papel del profesor universitario no consiste tan solo en trabajar con sus estudiantes en la construcción de un dominio referencial en una determinada disciplina, cosa que cada vez más se vuelve inacabable. Hay también un trabajo de construcción del dominio situacional, que atienda a los formatos y a las relaciones de la producción académica y a los mecanismos de circulación de los textos insertos en los variados géneros discursivos que recubre la expresión "manifestaciones científicas".

Si tenemos en cuenta el juego entre ambos dominios en nuestra actividad como profesores, podemos contribuir a desvelar las inherentes complejidades de las prácticas letradas propias de los ámbitos académicos, cuya apropiación por parte de los estudiantes es clave para su participación en las comunidades (interpretativa y de prácticas) de la disciplina.

Referencias

ARNOUX, E., DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. *La lectura y la escritura en la universidad.* Buenos Aires: Eudeba, 2006.

AUTHIER REVUZ, J. Heterogeneidad(es) enunciativa(s). En: _____. *Detenerse ante las palabras*: estudios sobre la enunciación. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 2011. p. 53-65.

BAJTÍN, M. M. El problema de los géneros discursivos. En: _____. *Estética de la creación verbal.* Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, [1952-3]-2002, p. 248- 93.

BARTON, D. *Literacy*: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, Roz (Eds.) *Situated literacies*: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BARTON, D.; TUSTING, K. (Eds.) *Beyond communities of practice*: language, power and social context. U.S.A.: Cambridge University Press, 2005.

BAZERMAN, Ch.; PRIOR, P. *What writing does and how it does it*: an introduction to analyzing texts and textual practices. U.S.A.: Routledge, 2009.

BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa, 2007.

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CASSANY, D. *Tras las líneas:* sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2005.

GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. En: KAMIL, M. L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 195-207.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies:* ideology in discourses. Oxon, New York: RoutledgeFalmer, 1996.

FISH, S. *Is there a text in this class?*: the authority of interpretive communities. USA: Harvard University Press, 2000.

HYLAND, K. *Disciplinary discourses*: social interactions in academic writing. USA: The University of Michigan Press, 2004.

LINELL, P. *Approaching dialogue*: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

LINELL, P. *Rethinking language, mind and world dialogically*: interactional and contextual theories of human sense-making. USA: Information Age, 2009.

PENDONES DE PEDRO, C. La heterogeneidad enunciativa: algunas manifestaciones de la heterogeneidad mostrada. *E.L.U.A.*, [S.l.], 8, p. 9-24, 1992.

RUEDA, R. Cultural perspectives in reading. Theory and research. En: KAMIL, M. L. et al. (Eds.) *Handbook of reading research*: volume IV. New York: Routledge, 2011, p. 84-103.

SEDA SANTANA, I. Literacy research in Latin America. En: KAMIL, M. L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 41-52.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2ª ed., 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento.* 5ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

STREET, B. V. *Social literacies:* critical approaches to literacy in development, Ethnography and Education. London and New York: Longman, 1995.

WENGER, E. *Communities of practice.* Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1999.

THE RHETORICAL AND SOCIOHISTORICAL CONSTITUTION OF THE GENRE *MUSIC VIDEO*

Leonardo Mozdzenski (UFPE/ECPBG/TCE-PE)

1. Introduction

The main objective of this paper is to investigate the genre *music video*. To do so, I will analyze the rhetorical and sociohistorical formation of music video clips and their generic configurations with the purpose of reconstituting the steps of this genre's trajectory. Making use of a diversified range of renowned authors in the study of music video, I intend to understand the origin and the propagation of those genres which have contributed to its formation, until the appearance of contemporary music video clips.

Particularly, my proposal is to bring this sociohistorical discussion into a rhetorical perspective. That is, how we can observe *rhetorically* the creation and evolution of genres. In this sense, I will use some of the notions in this realm, such as demand, audience, restrictions, affordance and *kairos*, for instance.

2. The rhetorical and sociohistorical constitution of music video

There have been many studies proposing to reconstitute the steps of the music video's trajectory. From classical works (DURÁ-GRIMALT, 1988; WYVER, 1992) to more recent research (HERZOG, 2007; SCHMITT, 2010), all aim to understand the historical path of music videos, since the origin and the propagation of those genres which have contributed to their formation until the appearance of contemporary music videos. The approaches chosen are equally varied, ranging from the chronological description of events which culminated in the creation of music videos (LEGUIZAMÓN, 1997) to the adoption of a more 'social' view of such events (HOLZBACH, 2010).

My contribution to this discussion consists of bringing this sociohistorical approach into a rhetorical perspective. In order to do so, I will appropriate myself of some concepts used by Bitzer (1968), Miller (2010), Bazerman (2006), among others, about how we can observe rhetorically the creation and evolution of genres. In this sense, it will be useful for my purposes

to work, for example, with the rhetorical notions of *demand* (a social objective-based need that works as a rhetorical reason for the appearance of a new genre, such as music video), *audience* (people who work as mediators of the changes which caused the appearance of this genre), *restrictions* (people, events, objects which are part of the situation because they have the power to restrict actions and decisions necessary to the modification of demands), *kairos* (the timely moment for the appearance of the genre), etc.

One of the first significant moments for the appearance of music video as a genre may be found in 1894. In that year, Edward B. Marks and Joe Stern, publishers of musical scores, hired electrician George Thomas to publicize their song "The little lost child", together with some other artists. Schmitt (2010) says that Thomas's strategy was to use a "magic lantern", projecting different static images onto a screen simultaneously to the artists' live performances. According to the author, during that time this became a very popular form of entertainment, known as "illustrated song" – thus consisting in one of the first steps in the appearance of music video clips.

Since the beginning of the history of movies, according to Keazor e Wübbena (2010), the idea of associating image and sound has always been pursued. The projections of the first (silent) movies were generally accompanied by live music. It is interesting to notice that, in this case, image comes before music, that is, the choice of the musical score was made based on the movie (if it was a comedy or a drama, for instance). Now, on the contrary, it is the music that comes before the music video's image – this is only produced based on a previous song to be publicized.

Another important step in the trajectory of music video's appearance is the *sound film* which was consisted of moving images synchronized with sound, or sound technologically 'connected' to the image. Schmitt (2010) says that the first public exhibition of *sound films* happened in Paris in 1900. However, a few decades were necessary before these films became commercially viable. Indeed, a reliable synchronization between sound and image was very difficult to achieve with the kind of technology then available, and in the same way, the quality of sound recording and reproduction was not quite appropriate.

Due to the development of the so-called *sound-on-film* technique, it was possible to fulfill the first commercial exhibition of *short motion pictures* – a kind of short feature movie with moving images and sound – in New York, in April, 1923. Schmitt (2010) reveals that in the mid-1920s, the commercialization of *sound cinema* began in the USA. In the beginning, all sound movies which incorporated synchronized dialogues – called *talking pictures* or *talkies* – were short feature films.

The first feature-length motion picture with synchronized dialogue sequences and also with numerous songs sung throughout the movie – originally presented as a *talkie* – was *The jazz singer*, starring Al Jolson and released in October, 1927. With Jolson interpreting six songs, the movie was produced with the Vitaphone technology (by Warner Bros.) – "You will see him and hear him!", announced one of the promotional posters and became a tremendous success.

From that moment on, several short musical films started to be produced, featuring many artists, singers, bands and dancers. Those movies lasted for about six minutes, and often used animations in Art Deco style to build the setting where the artists performed the songs. In the 1930s, the *talkies* became a worldwide phenomenon, which allowed Hollywood to become a powerful cultural and commercial entertainment system, as argued by Garcia (2011).

Another important genre that started to be developed in the 1930s with these technological innovations was *animation film*. In the beginning, many of these films showed "bouncing balls" in the subtitles so the audience could follow the songs performed and sing along. Also very common was the participation of popular artists performing their songs 'live', having animation films as background. But it was Walt Disney's *Fantasia* (1940) that "for the first time used images on music, synchronized during the editing stage, as its main theme", and it can be considered as a "precursor of music video" (CONTER AND SILVA, 2006, p. 56-57). The film consists basically of eight animated segments accompanied by classical music of famous composers such as Bach, Tchaikovsky, Stravinsky, Beethoven, among others.

After that, a series of participations of renowned artists started to happen, mainly in *jazz* and *blues* short films, such as Bessie Smith in *St. Louis blues* (Dudley Murphy, 1929) and Louis Jordan in *Lookout sister* (which was, in fact, a compilation of several of the singer's *short films*). For musical historian Donald Clarke (1995, p. 34), these movies can be considered as the "ancestors" of recent music videos.

Another predecessor of current videos was the *visual jukebox* produced by Panoram in the 1940s. The original jukebox was consisted of a partially automatized machine for the execution of a song recorded on an album stored in its internal device, normally coin-operated. Users could 'deposit' a stipulated value and chose their favorite song from a panel of letters and numbers. For its turns, the new visual jukebox showed films with a single song, known as 'promotional videos'. Called by Durá-Grimalt (1988) *visual coin-operated phonographs*, these machines were put in bars, restaurants and leisure venues in general, showing black-and-white short feature films called *soundies*, illustrating jazz and blues songs, as well as ballads.

According to Goodwin (1992) more than two thousand soundies were produced between 1941 and 1947, many of them taken from Hollywood musicals. During the first days of TV, soundies were shown between the networks' main shows. Video clips were generally produced in a single day, with the music previously recorded in a studio, followed by the shooting of artists dubbing the song and simulating playing the instruments. In this sense, these videos were different from the so-called Snader Telescriptions, another visual coin-operated phonographs whose musical numbers were recorded live, with direct sound.

Besides that, some narrative elements could often be added to the presentation, in a very similar way to the music videos of today. The main difference, according to Goodwin (1992), consisted of the absence of sophisticated editing techniques in the production of the soundies – a basic requirement for contemporary music video clips.

In France, the equipment corresponding to American musical jukeboxes which showed soundies was known as Scopitone. Having become popular mainly in the 1960s, the videos shown in Scopitones already had colours and featured pop artists such as Dionne Warwick, Johnny Halliday and Neil Sedaka.

Herzog (2007) clarifies that the disappearance of both jukeboxes of soundies and Scopitone machines happened due to economic reasons. Being consumption goods – that is, theirs consumer had to spend money to enjoy the musical equipment – the competition with television was not economically viable. In this sense, the author explains, few things have changed: the modern music videos, as a rule, are not produced aiming for an immediate profit (in principle, music videos are not produced to be purchased by customers), but for an indirect one, which comes from the artist's publicizing and the commercialization of their work.

Between the years of 1930 and 1950, it is possible to observe another genre that played an important part in the constitution of contemporary music videos: Hollywood musicals. Marshall and Stilwell (2000) highlight that there is a clear influence of classic musicals on modern music videos. This can be observed both through explicit references and subtle allusions – such as the highly elaborated choreographies in music videos, which echo the dance numbers of traditional musicals.

Besides, as Marshall and Stilwell (2000) emphasize, classic musicals are characterized by presenting songs performed by the characters inserted along a narrative, often becoming a real performance with a dance routine. In general, the songs are elements of the story told – thus serving as an aid for the development of the plot – but it is also possible to find movies that feature them as a mere 'pause' in the story, with no serious implications on what is being narrated. In

addition, as heirs of the musical theatre, musical films have appropriated themselves of a particular kind of 'scenic language': the artists perform their songs and dance routines as if there was a live audience present, frequently looking directly at the camera and turning the spectator of the film into this apparent presential audience.

All these features can be perceived in several modern music videos: songs which can or cannot have a direct relationship with the story (in the case of music videos, song lyrics might not be associated to the image), songs performed together with a dance number, an apparent interaction between artist and viewer through the direct look at the camera, etc. Besides that, another difference between theatre and musical film regards the setting, since that in the first one the physical space is limited to the stage, whereas the latter can make use of the most varied scenic environments, such as in music videos.

Alongside this, music in television also starts to raise interest. Wyver (1992) recalls that, in 1949, the program *Paul Whiteman's TV Teen Club* premiered in the United States (broadcast on ABC TV network). Directed at a young audience, the program was hosted by musician Paul Whiteman and showed live performances of popular singers and bands, continuing to air until 1954. In England, BBC TV network was responsible for the program *Six-Five Special*, in February of 1957, when both TV and rock'n'roll were taking their first steps. Due to the technological restrictions of that time, all programs were broadcast live, directly transmitted by all British networks.

Peeters (2004) argues that some television programs in the 1960s, such as *Bandstand* and *The Ed Sullivan Show*, where famous artists released their new songs live, operated as a propelling force for the future production of music videos. This was because the most popular and requested bands and singers would not be able to attend all these programs at the same time. As we will see later, as soon as the appropriate technology becomes available, music videos will appear as a very convenient solution for this problem. As they offer more flexibility of artistic possibilities regarding live performances, music videos will break the restrictions of time and space imposed by the 'presential' performance of those artists. It is exactly with this objective that the Beatles filmed a video for the rock song "Paperback writer" in 1966, which Peeters (2004) credits as the first music video broadcast on TV.[1]

[1] The video *Paperback writer* can be watched via this *link*: <http://www.dailymotion.com/video/x132si_beatles-paperback-writer_music> (accessed on: September 19th, 2013).

Rock'n'roll, by the way, will be one of the main musical genres to serve as propellers for the creation of the music video. As pointed out by Durá-Grimalt (1988) and Leguizamón (1997), films such as *Blackboard jungle* (directed by Richard Brooks, in 1955) were greatly responsible for creating a 'face' for rock'n'roll. In the initial and final credits of this feature film, the band Bill Haley & His Comets sung "Rock around the clock",[2] turning the song into an immediate classic and attracting crowds of young people to the movie theatres. Showing a school violence situation, the film also contributed to create an imagetic association between rock'n'roll and youth rebellion, which marked the second half of the 20th century.

With the success of *Blackboard jungle*, American producers started to invest in this market share and began to make short, low-budget films to promote singers such as Chuck Berry, Little Richard and Fats Domino. Undoubtedly, according to Durá-Grimalt (1988), the biggest star of that time was Elvis Presley. Known all over the world as the 'King of rock' – and also as 'Elvis The Pelvis', due to the sensual movement of his hips in his performances, including the ones on TV – Presley starred in over 20 movies and made rock'n'roll popular, since the genre started to be consumed by the masses. Especially after the film *Jailhouse rock* (directed by Richard Thorpe, in 1957), Presley establishes his image as a rebellious rocker, with the anthological 'prison dance'.[3]

Trying to follow on the footsteps of Elvis Presley's success, the first movie starring the Beatles is released: *A hard day's night* (directed by Richard Lester, in 1964). The feature film is, in fact, an excuse for the divulgation of the homonymous album and narrates in a comic way how the band members dealt with their massive success, being constantly chased by hysterical fans.[4] At the end of the film, the Beatles record a show especially for television. According to Durá-Grimalt (1988), it is already possible to observe here several elements that make this film into a direct predecessor of music videos: a dramatization in the beginning of the song; frame-by-frame shooting using photographs and collages; inversion of shades and exaggeration of linings; mix of documental and fictional materials; breaking film conventions; unpredictability, fragmentation and dynamism.

---

[2] This video with the band can be watched via the *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=dWvVflBMTYs> (accessed on: September 19th, 2013).

[3] The scene of the 'prison dance' can be watched via this *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=gj0Rz-uP4Mk> (accessed on: September 19th, 2013).

[4] The opening scene can be watched via this *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=Ag8_cfmjdD4> (accessed on: September 19th, 2013)

In the 1960s, a new technology appears, changing definitively the way how image and sound was consumed: *videotape*. Consisting of a portable system formed by a magnetic tape used for the recording, editing and reproduction of images, generally accompanied by sound, these *videotapes* revolutionized the television reign of that time. As Sedeño Valdellós (2007) affirms, the possibility of a synchronized recording of sound and image allows for the immediate control of results simultaneously with filming, with huge possibilities to manipulate the material produced. One could easily record short fragments and edit them frame by frame, deleting undesired scenes, rearranging the narrative structure during the editing stage (opening the film by its end, for instance), incorporating a wide repertoire of visual and sound effects, etc.

Still according to Sedeño Valdellós (2007), the videographic register also alters the manner how we understand time and space in relation to cinematographic film. Effects such as spatial depth and temporal unity – that is, a naturalist perception inherited from classic painting and theatre, and typical of traditional cinema – give way to the frequent fluidity, fluctuation and instability in these new audiovisual products. From this moment on, "video was the subject of an intense aesthetical experimentation which ended up subverting the figurative trends of visual arts and cinema" (YOSHIURA, 2007, p. 7). That is, it is possible to observe the "creative use of video as a medium in itself" (ARMES, 1999, p. 96). On the other hand, for Machado (1992, p. 8),

> Video ceases to be conceived and practiced only as a form of register or documentation, in the most innocent senses of the term, to be seen as a system of expression, through which it is possible to create discourses about the real (and the unreal). In other words, the textual nature, the scriptural nature of video overrules slowly its most elementary registering function.

In this setting, two sui generis audiovisual genres come into being: *video art* and *music video*. Since its creation, as Sedeño Valdellós (2007) sustains, video art has as its main objectives an intense innovation of 'videographic art', experimentation regarding the form and contents of cultural products, the exploration of all creative possibilities of electronic media and the management of the viewers' spatial-temporal perception. Actually, this genre encapsulates a series of experimental artistic practices that use video as a plastic material. We can mention as forms of this artistic genre: video installations, video performances, video environments, video sculptures, etc.

Not by chance, these new forms of artistic manifestation appeared in the 1970s – a time characterized by a deep social, political and cultural change. There is a *Zeitgeist* of revolution and innovation, marked by revisiting and questioning the Western iconographic repertoire – hence, the abundance of intertextuality and 'intermediality' (BAZERMAN, 2004) as phenomena typically recurring in that period. Video becomes, then, a privileged space for subversive artistic

expression – as cinema was in the 1920s, with Surrealism, Expressionism, etc. – going against the star system and the banalization of television as a mass medium.

Music video is also a result of this historical moment, as Pontes details (2003, p. 48):

> Music videos appeared in a period when a series of very solid values were contested. Family, teaching, the bond between sex and marriage, consumerism, among others, were considered as oppression factors. Value was given to the experiences that supposedly would lead to freedom – especially drug abuse. In graphic arts, psychedelics translated the hallucinations experimented during drug usage often abolishing meaning, which an attentive observer will certainly notice as a return to Surrealism and Dadaism. In Europe, particularly in France, cinema was being reinvented with Nouvelle Vague, which abolished the linearity (and sometimes the meaning) of the cinematographic narrative. We can see that music video is born – as it could only have been born – during this age, with its fragmented narrative or even the absence of it. Evidently, if a music video is the visual version of a song, and if in these times music was psychedelic, its form must be as fragmented and without meaning as the music itself.

Although it is questionable to define music video as "the visual version of a song" and also to establish a deterministic relationship between the psychedelic song and the form of video as "fragmented and without meaning as the music itself", the quote above consists of a good summarized register of the turbulent – but inventive – time when music video clips appeared. This, however, is not enough to make us wholly comprehend the conception of this genre. Within the rhetorical perspective assumed here, it is necessary to understand more precisely the *kairotic* moment, the demands, the restrictions and the audience in this setting so we can realize how a particular rhetorical context could be produced to imply the creation of a new genre – the music video.

Addressing the relationship between rhetoric and technology, Miller (2010) makes use of a fictional animal to discuss the so-called "push-pull model of technological development": the *pushmi-pullyu*. This animal is, in fact, the offspring of the creative mind of Hugh Lofting, who created in his book *The story of Doctor Doolittle* (written in 1920) a crossing of gazelle and unicorn with two heads in opposing parts of the body. When it tries to move, therefore, both heads try to go in opposite directions.

Miller (2010) uses this metaphor to advocate the idea that both technology and rhetoric 'pull' us and 'push' us. Firstly, technology 'pulls' us or manipulates us, on one hand, by demanding the realization of given tasks in a specific manner. For instance, until very recently, it was only possible to watch music videos in TV music video programs or, if one was lucky, in artists' compilations recorded into VHS tapes. On the other hand, technology also 'pushes' us, helping us to satisfy our desires and inclinations. So, for instance, nowadays almost all music

videos are available on mobile phones, MP4 players, tablets and on any computer screen, thanks to the internet and the current platforms for sharing videos (such as YouTube).

Secondly, it is also possible to realize that rhetoric resists to and accepts innovation. By resisting to what is new, rhetoric 'pulls' us, forcing us to act rhetorically according to standards already institutionalized and socio-cognitively crystallized. This is what happens, for instance, with much conventionalized discursive genres, which give little or no space for creativity or agency (genres in the legal and bureaucratic domains are typical occurrences). In other situations, however, rhetoric 'pushes' us, stimulating us to adopt innovative, original and productive actions and behaviours. It is the typical case of those genres associated to the domains of arts and entertainment, such as music video clip.

Also according to Miller (2010, p. x), the ways how technology 'pulls' and 'pushes' us are called *affordance*.[5] For the author, it is interesting to think about *affordance* not as the material properties of information and interaction that might become available in specific cognitive and communicative uses. So, a technological *affordance* influences the ways how we perceive the world around us and how we interact with one another, once it makes easier or possible forms of communication which simultaneously hinder others or make them impossible – therefore leading us to an engagement in specific types of rhetoric actions over others.

It is possible to reach the conclusion that *affordance* can allow us or restrict us, 'push' us and 'pull' us, compelling us to make frequent adjustments in the way we act rhetorically. As defended by Miller (2010, p. x), "[i]f rhetoric is the art that adjusts ideas to people and people to ideas, we might characterize technology as the art that accommodates the material world to people and people to the material world". It becomes clear, than, why the dynamics of *pushmi-pullyu* are essential for the understanding of this phenomenon, as the author states.

Bringing the discussion to the sociohistorical formation of music video, we must initially question how *affordances* made the appearance of this genre possible in a given historical moment. Throughout this

[5] Originally, *affordance* is a concept that comes from experimental psychology and visual perception. Gibson (1986), who coined and developed the term, affirms that affordance is about what is provided or offered by the environment, good or bad, to the organism that interacts with it. For Gibson (1986, p. 135), "the richest and most elaborated affordances of the environment are provided by other animals and, for us, by other people". According to Miller and Shepherd (2009, p. 281), "'Affordance' is a concept originally developed by psychologist James Gibson to describe the interaction of an animal with the natural environment (1986), then applied by Donald Norman in his discussion of how humans interact with the designed environment (1989), and later taken up with some enthusiasm in the field of human-computer interaction. It is a useful way to think about the rhetorical potentialities and constraints specific to a medium of communication.".

paper, we have made evident the way how the evolution of technological resources which allowed the creation of music videos occurred: from the distant 'magic lantern' (in 1894) to the first videographic registers, in the 1960s, after the invention of *videotape*. Nevertheless, adopting Miller's conception (2010) of *affordance*, our analysis cannot be restricted to technological aspects. After all, as Holzbach (2010, p.8) affirms, it is "interesting to highlight that this intense union between music and image, which comes from the beginning of cinema, is not an usage assigned by the possibilities of technology, but an usage transformed by social needs".

To address these "social needs", it is mandatory to refer to the notion of *rhetorical evidence*. In his seminal essay *The rhetorical situation*, Bitzer (1968) argues that there are three elements in any rhetorical situation: *demand,* understood as an objective social need, that works as a rhetorical reason for the appearance of a new genre; *audience,* formed by people who act as mediators for the changes that caused the appearance of this genre; and *restrictions,* defined as people, events, objects that are part of the situation, seeing that they have the power to restrict actions and decisions necessary to the modification of demands.

Miller and Shepherd (2004), on their turn, refer to Bitzer's notion of "*fitting response*" (1978, p. 168) to emphasize that it is necessary, for the appearance of a genre, that these three elements which constitute every rhetoric situation occurred at a timely moment called *kairos* – i.e., the perfect time, a propitious or opportune moment for decisive action. For the authors, a genre emerges initially as an appropriate, timely answer in the perceived time-space (*kairos*), and might become a recurring answer – hence, a generic one – if the *kairos* lasts or becomes recurring as well. In Bazerman's words (2006, p. 235),

> Such creativity is incited by some perceived exigency that would motivate individuals to discover new ways to communicate to people on different matters and to foster different sorts of actions. Such exigencies constantly appear in human life, as each person and group attempts to respond to their ever-changing conditions of life using, reconfiguring, and extending the particular set of cultural resources available in their world.

In the case of music videos, it is important to discuss the emergence of this genre from the socio-economic setting and the changes lived by society over the last decades. Roy Armes (1988) asserts that the development of factors that culminated in the appearance of the video is only understandable if we take into consideration the wider economic and social context, particularly the transformation of capitalism itself during this period. According to the author, "the impulse behind this development is neither humanitarian, nor scientific, nor artistic – it is the search for ever greater profits within the capitalist system." (ARMES, 1988, p. 36)

He also argues that the ever-increasing purchase power of the working and low classes throughout the last century was decisive for the formation of a mass market basis. The technological expansion of new communication media – previously described – gave space to two global movement in Western society: a

social need for more time to dedicate to leisure (which brought about the development of radio and cinema) and a demand for durable consumption goods (photo camera, gramophone, television and so on).

When commenting about the history of television, Williams (1990, p. 4) defends that its invention is associated with at least two phenomena: a) television as a way of meeting "the needs of a new kind of society, especially in the provision of centralised entertainment and in the centralised formation of opinions and styles of behaviour"; b) television as "a new and profitable phase of a domestic consumer economy; it is then one of the characteristic 'machines for the home'". So music video will be part of this greater picture, to the extent that it will make possible – with TV shows and later with VHS tapes and DVDs – "to particularize and naturalize the experience of musical performance, until then only presentially and collectively experienced" (SÁ AND HOLZBACH, 2010, p. 150). But how can we understand the social demand within the dynamics of *pushmi-pullyu*, that is, meeting the demand of both consumer and producer?

The social demand for the appearance of the music video is associated to the process of autonomy of music in the 20th century, conducted by the phonographic industry and radio broadcast. According to Machado (2005), "pure" instrumental music, without visual accompaniment (i.e., without a setting, choreography or theatre performance) comes from the late 18th century, especially after Beethoven. The process of autonomy of music conducted by records and radio in the last century ends up solidifying the idea that music would be an aesthetical phenomenon exclusively realized in terms of sound dimension. The technological possibility of synchronization between sound and image gave back to the audience a latent desire for the enjoyment of music, not only in the sound domain, but also in the visual realm. Music videos can be seen therefore as created as an answer to this social request.

In addition, and still from the consumer's perspective, Aquino (2006) clarifies that the contestation movements of the 1960/70s generated a new wave of consumerism. Minorities wanted to consume those artists who represented their own voices and who they could visually identify themselves with, corresponding to the youthful conception of freedom and rebellion. "It is, therefore, through music videos that music, crossing the borders of sound and becoming an audiovisual commodity, constitutes an incomparable object of satisfaction for the consumption of fantasies, ideals and aspirations of fans", as explained by Brandini (2006, p. 6). Artists – especially those connected to the symbolic universe of rock – become icons of this generation, not only for their music, but mainly for the way they look.

On the other hand, the social demand for the appearance of music videos can also be understood by the producers' point of view as a result of the capitalist system and the need to sell new products (luxury, 'unnecessary' items) to new consumers (a new audience, formed mainly by young middle-class people, who were not used to having a significant participation in the consumer market). For Sedeño Valdellós (2007), music videos work as a 'less explicit' publicity, more appropriate for youths. And soon they become a part of the cultural industry, constituting powerful marketing strategies for the commercialization of the products connected to the artist (CDs, DVDs, concert tickets, memorabilia, etc.), as well as for the construction (and 'selling') of a singer or band's image.

In 1975, with these purposes in mind, TV director Bruce Gowers creates what is considered as "the first musical video in history" (DURÁ-GRIMALT, 1988, p. 16) with the same language and eminently commercial goals as most of present-day music video clips: *Bohemian Rhapsody*, by the British band Queen.[6] As Wyver (1992) recalls, the several exhibitions of the video in the program *Top of the pops* (BBC network, London) catapulted their album's sales and made the phonographic industry producers start to value this emerging genre.

From the moment of the production of this video until we reach contemporaneity, several changes have naturally occurred. In 1981, the creation of MTV (Music Television) in the United States was the beginning of a new way of consuming musical videos, which started to be shown on cable television 24 hours a day. The appearance of this TV network, as Brandini (2006) explains, was basically due to market interests.[7]

Due to the weakening of record sales in the 1970s, the American phonographic industry needed to find new market spaces. Music videos met this demand, since they were originally defined as publicity pieces – therefore, were aired with no costs for MTV. Record companies rapidly incorporated this new and seductive form of selling their artists through this 'camouflaged' publicity genre which remains nowadays extremely popular amongst young consumers, who are usually resistant to 'conventional' commercials.

3. Final considerations

With time and technological evolution, associated to the audience's increasingly different and demanding tastes, music videos gained artistic respectability and wide dissemination in several different platforms, such as the computer screen (through video websites such as YouTube, Google Video and MSN Video, just to mention the most famous sites to watch and share videos in the web), MP4 players, smartphones, tablets and all sorts of electronic equipment and gadgets constantly invented and released to the consumer market.

In spite of this diversity of ways to watch music videos at the present time, it is possible to observe that this genre assumes specific configurations, relatively stable, which will vary according to each artist, director, target audience, aesthetical proposal, among countless factors that are worth studying – some

[6] The video can be watched via this *link*: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=jHbC E53s9hQ> (accessed on: September 19th, 2013).

[7] *Video killed the radio star* by the British band The Buggles, is the sarcastic title of the first music video broadcast by MTV America, exactly at 12:01 am, on August 1st, 1981. They are remembered solely by this hit, which climbed to the first place in the music charts in 16 countries. The video can be watched here: <http://www.youtube.com/watch?v=W8r-tXRLazs&ob=av2n> (accessed on: September 19th, 2013).

aspects that I explore more deeply in my PhD thesis *Ethos and Pathos in Female Music Videos: Constructing Identities, Performing Emotions* (Mozdzenski, 2012, in Portuguese), advised by Professor Angela Paiva Dionisio at Federal University of Pernambuco, Brazil.[8]

Well, this paper was only a small part of *my own* reading of music videos. And an open invitation to researchers, not only of Linguistics, but also of the most varied fields of knowledge, to go in an adventure, in their respective expert areas, into the fascinating multi-semiotic universe of music video clips.

REFERENCES

AQUINO, V. 2006. Rock, mercado e cultura contemporânea. In: PEDROSO, M.G.; MARTINS, R. (Orgs.). *Admirável mundo MTV Brasil*. São Paulo, Saraiva. p. 24-36.

ARMES, R. 1988. *On video*. New York, Routledge.

BAZERMAN, C. 2004. Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). What Writing Does and How It Does It. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 83-96.

BAZERMAN, C. 2006. The Writing of Social Organization and the Literate Situating of Cognition: Extending Goody's Social Implications of Writing. In: OLSON, D.; COLE, M. (Eds.). *Technology, literacy and the evolution of society*: Implications of the work of Jack Goody. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 215-240.

BITZER, L.F. 1968. The rhetorical situation. *Phylosophy and Rhetoric*, n. 1, p. 1-14.

BITZER, L.F. 1978. *Rhetorical criticism*: a study in method. Madison, University of Wisconsin Press.

BRANDINI, V. 2006. *Panorama histórico*: MTV Brasil. In: PEDROSO, M.G.; MARTINS, R. (Orgs.). *Admirável mundo MTV Brasil*. São Paulo, Saraiva. p. 2-23.

CLARKE, D. 1995. *The rise and fall of popular music*: a narrative history from the Renaissance to rock n' roll. New York, St. Martin's Press.

CONTER, M.B.; SILVA, A.R. 2006. Aprendizes do Fantasia. *Sessões do Imaginário*, n. 16, dez. 2006, p. 56-62.

DURÁ-GRIMALT, R. 1988. *Los video-clips*: precentes, origenes y carcateristicas. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad Politecnica de Valencia.

[8] This article is a cut from my Doctorate thesis. In this paper, I develop a series of examples of music videos with their respective analyses, which are not included in the present study due to space restrictions.

GARCIA, A.C. 2011. *A fantástica fábrica de filmes*: como Hollywood se tornou a capital mundial do cinema. Rio de Janeiro, Senac Rio.

GIBSON, J.J. 1986. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.

GOODWIN, A. 1992. *Dancing in the distraction factory*: music television and popular culture. Minnesota, University of Minnesota Press.

HERZOG, A. 2007. Ilustrating music: the impossible embodiments of the jukebox film. In: BEEBE, R.; MIDDLETON, J. (Eds.). *Medium cool*: music videos from soundies to cellphones. Durham (NC), Duke University Press. p. 30-58.

HOLZBACH, A.D. 2010. Excesso, esquizofrenia, fragmentação e outros contos: a história social de surgimento do videoclipe. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 23., 2010, Caxias do Sul. *Anais eletrônicos*... Caxias do Sul (RS), Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Comunicação. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2593-1.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2011.

KEAZOR, H.; WÜBBENA, T. 2010. Introduction. In: KEAZOR, H.; WÜBBENA, T. (Eds.). *Rewind, play, fast foward*: the past, present and future of the music video. Piscataway (NJ), Transaction Publishers. p. 7-31.

LEGUIZAMÓN, J.A. 1997. *Videoclip*: uma exploración en torno a su estruturación formal y funcionamento socio-cultural. (Tese – Faculdad de Humanidades). Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero, 1997. 117f.

MACHADO, A. 2005. *A televisão levada a sério*. 4.ed. São Paulo, Ed. Senac São Paulo.

MARSHALL, B.; STILWELL, R. 2000. Introduction. In: MARSHALL, B.; STILWELL, R. (Eds.). *Musicals*: Hollywood and beyond. Portland, Intellect Books. p. 1-4.

MILLER, C.R. 2010. Foreword: rhetoric, technology, and the pushmi-pullyu. In: SELBER, S.A. (Ed.). *Rhetorics and technologies*: new directions in writing and communication. South California, The University of South California Press. p. ix-xii.

MILLER, C.R.; SHEPHERD, D. 2004. Blogging as social action: A genre analysis of weblogs. In: GURAK, L.J.; ANTONIJEVIC, S.; Johnson, L.; RATLIFF, C.; REYMAN, J. (Eds.). *Into the blogosphere*: Rhetoric, community, and culture of weblogs. Retrieved Sep. 21, 2013, via http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action_pf.html.

MILLER, C.R.; SHEPHERD, D. 2009. Questions for Genre Theory from the Blogosphere. In: GILTROW, J. (Ed.). *Genres in the Internet:* Issues in the Theory of Genre. Amsterdam, John Benjamins. p. 264-286.

MOZDZENSKI, L.P. *O ethos e o pathos em videoclipes femininos*: construindo identidades, encenando emoções. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/autores/tese2012-Leonardo-Pinheiro-Mozdzenski.html>. Acesso em: 19 set. 2013.

PEETERS, H. 2004. The semiotics of music videos: it must be written in the stars. *Image & Narrative*, n. 8, maio 2004. Disponível em: <http://www.imageandnarrative.be/inarchive/issue08/heidipeeters.htm>. Acesso em: 13 jan. 2010.

PEREIRA DE SÁ, S.M.A.; HOLZBACH, A.D. #u2youtube e a performance mediada por computador. *Galáxia*, n. 20, dez. 2010, p. 146-160.

PONTES, P. 2003. Linguagem dos videoclipes e as questões do indivíduo na pós-modernidade. *Sessões do Imaginário*, n. 10, nov. 2003, p. 47-51.

SCHMITT, T. 2010. The genealogy of the clip culture. In: KEAZOR, H.; WÜBBENA, T. (Eds.). *Rewind, play, fast foward*: the past, present and future of the music video. Piscataway (NJ), Transaction Publishers. p. 41-57.

SEDEÑO VALDELLÓS, A.M. 2007. Videoclip musical: materialidad electrónica e influencia del videoarte. *Área Abierta*, n. 16, mar. 2007. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB0707130003A/4157>. Acesso em: 30 nov. 2011.

WILLIAMS, R. 1990. *Television*: technology and cultural form. London, Routledge.

WYVER, J. 1992. *La imagen en movimiento*. Valencia, Filmoteca Generalitat Valenciana.

YOSHIURA, E.V. 2007. *Videoarte, videoclipe*: investidas contra a "boa forma". São Paulo, Porto de Ideias.

A ARGUIÇÃO DO CANDIDATO PARA QUALIFICAÇÃO OU DEFESA DE MESTRADO E DOUTORADO: UM GÊNERO ORAL A SER COMPREENDIDO

ZANI, Juliana Bacan (USF - Grupo ALTER_AGE)

BUENO, Luzia (USF- Grupo ALTER_AGE)

RESUMO: O objetivo central deste artigo é apresentar a construção de um modelo didático do gênero oral Arguição do Candidato para Qualificação ou Defesa de Mestrado e Doutorado e melhor entender esse tipo de gênero textual. O modelo didático é um objeto descritivo que evidencia as dimensões ensináveis de um gênero. Sua construção é apenas uma das etapas de uma proposta mais ampla sobre o trabalho com o ensino de gêneros, visando à elaboração de sequências didáticas, organizadas de acordo com a relação feita entre o gênero, suas características ensináveis e as capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) que se espera que os aprendizes desenvolvam. Nesse trabalho, nós adotamos o modelo de análise de textos do Interacionismo sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (2009, 2004), a proposta de ensino de gêneros por meio da construção de modelo didático e sequência didática de Schneuwly & Dolz (1998, 2004), bem como a teoria de análise da conversação proposta por Marcuschi.(2001, 2003). Diante da análise desse gênero oral concluímos que Arguição do Candidato para Qualificação ou Defesa de Mestrado é muito complexa, exigindo um trabalho sistematizado com ele, contemplando desde a fase de preparação até a apresentação propriamente dita, para que os candidatos o dominem efetivamente como instrumento de ação de linguagem.

Palavras-chave: modelo didático; interacionismo sociodiscursivo; gêneros de textos;

Introdução

Este artigo tem como objetivo central apresentar a construção de um modelo didático do gênero oral Arguição do Candidato para Qualificação ou Defesa de Mestrado e Doutorado e melhor entender esse tipo de gênero textual.

A pesquisa, cujos resultados apresentaremos aqui, foi realizada no projeto institucional maior "Letramento, gêneros textuais e trabalho docente", coordenado pela professora Luzia Bueno. Nesta, analisamos quatro vídeos de arguições de diferentes instituições e áreas do conhecimento, disponíveis no youtube, visando compreender como esse gênero textual é estruturado e quais são as dimensões ensináveis, possibilitando aos professores/orientadores de mestrado e doutorado subsídios para o trabalho docente e propiciando aos alunos a compreensão e produção de textos do gênero em questão. Sendo assim, estamos sugerindo a construção do modelo didático desse gênero textual, uma vez que já é tradição nos programas de Pós-

Graduação Stricto Sensu, a realização de arguições do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado para obter a conclusão do curso, no entanto, é comum não haver orientações sobre como se deve ou pode realiza-la.

O *Modele Didactique du Genre*, ou seja, Modelo Didático de Gênero (MDG), consiste em um estudo sistematizado com um número significativo de textos de um dado gênero, visando a conhecer suas características predominantes. A denominação de "modelo didático de um gênero" surgiu em Genebra-Suíça, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, elaborada pelo grupo de pesquisadores da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra na década de 1980.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), um MDG é o resultado de uma descrição provisória das principais características de um gênero a partir da perspectiva da educação. Por exemplo, um professor, tendo acesso a um modelo didático do gênero seminário, poderá conhecer e selecionar o conteúdo ao qual deve ser dado prioridade, bem como definir os objetivos do trabalho em sala de aula.

Para fazer a exposição dos resultados da pesquisa bem como de sua fundamentação, esse artigo esta organizado em quatro seções: primeiramente, abordaremos o estado da arte do gênero Arguição do Candidato para Qualificação ou Defesa de Mestrado e Doutorado;, em seguida, apresentaremos o resultado da análise desse gênero, comentando-as a partir de nosso quadro teórico, a qual está subdividida segundo os níveis de análise propostos pelo ISD (BRONCKART, 2009).Na terceira seção, apresentaremos os aspectos não-linguísticos presentes no gênero em questão, e, para finalizar, as nossas considerações.

1 - Arguição do Candidato para Qualificação ou Defesa de Mestrado e Doutorado

Nesta seção, abordaremos a definição geral sobre Arguição do Candidato para Qualificação ou Defesa de Mestrado e Doutorado e o que tem disponível, em termos de pesquisa, em relação a esse gênero.

O termo Arguição, encontrado no dicionário online, tem o significado de "Ação ou efeito de arguir, acusar, denunciar. Argumento fundamentado, ressaltando os prós e contras em uma discussão, para defender uma ideia ou provar algo. Ação de repreender, censurar e acusar algo ou alguém, exprobração. Teste, questionário ou exame oral".

Para aprofundar o termo, pesquisamos também em vários sites de diferentes instituições de ensino, o conceito e quais as orientações dadas para a arguição do candidato, no entanto, não obtivemos sucesso, pois as mesmas só dão orientações técnicas para a apresentação, como requisito obrigatório para a conclusão do curso, tempo direcionado ao candidato para sua exposição oral, tempo para cada especialista presente na banca. Sendo assim, não encontramos nenhum direcionamento quanto à organização da exposição oral, ou seja, da arguição, bem como orientações práticas para elaboração dos slides, que fazem parte da apresentação.

Buscamos ainda na literatura informações sobre o gênero em destaque e mais uma vez, sem informações precisas. Encontramos várias obras de Reinaldo Polito sobre como falar em público e fazer uma boa apresentação, mas não especificamente para uma arguição. Em suas obras, Polito apresenta sugestões sobre como fazer uma apresentação, mas, por não determinar um gênero especifico, fica muito vago e o tema acaba sendo generalizado, deixando de lado suas particularidades.

Essa busca evidenciou ainda mais a importância desse trabalho e de que o gênero oral, também, precisa ser ensinado nas instituições escolares.

Após uma explanação sobre o gênero em questão, passamos para a seção a seguir onde apresentaremos nossa análise relacionando-a com os pressupostos teóricos desta pesquisa, ou seja, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

2 – Resultados da Análise e a Construção do Modelo Didático

Antes de apresentarmos os níveis de análise, abordaremos os pressupostos teóricos que constituem o modelo de análise textual desenvolvido pelo ISD (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) consiste em uma corrente teórica que faz parte do paradigma científico das Ciências Humanas conhecida como Interacionismo Social, o qual assume como problema maior de seus estudos em verificar como se pode explicar/interpretar o funcionamento e o desenvolvimento humano. No entanto, o ISD tem a linguagem como uma função central e decisiva no desenvolvimento humano, diferenciando-se, portanto, do Interacionismo Social. Essa importância atribuída à linguagem é a razão do acréscimo do adjetivo "discursivo".

O programa de pesquisa do ISD organiza-se em um método de análise descendente constituído por três níveis que se encontram em um constante movimento dialético, que são os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

No nível dos pré-construídos, o objetivo do ISD é o de analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais.

Já no nível das mediações, o ISD postula que as formativas se realizam em vários locais, com aprendizes de estatutos diversos (Bronckart, 2008), permitindo a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações. Essa mediação e transmissão do conhecimento desses pré-construídos são agrupadas em três conjuntos: processos educativos informais, processos educativos formais e processos de transações sociais.

Finalmente, no nível do desenvolvimento, o ISD interessa-se, por um lado, pelas condições de construção das pessoas e, por outro, pelas condições da transformação dos construídos socio-históricos, ou seja, os mecanismos de apropriação e de interiorização por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos e sua identidade.

Neste artigo, vamos nos limitar ao nível dos pré-construídos, apresentando o modelo de organização interna, ou da arquitetura interna dos textos, que pode ser encontrado na obra "Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo" de Jean Paul Bronckart, publicado no Brasil em 1999 e que é parcialmente retomado e rediscutido em "Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano" pelo mesmo autor, em 2006.

2.1 – Contexto de Produção

Bronckart (2006) afirma que todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular e "mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem" (BRONCKART, 2006, p. 144).

Ao produzir um texto, o agente encontra-se em uma situação que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e um conjunto de parâmetros sociossubjetivos (tipo de interação social, papéis atribuídos aos protagonistas da interação). Na definição da situação, incluem-se também os conhecimentos temáticos que vão ser expressos no texto.

Nesse sentido, podemos nomear essa situação em contexto de produção onde o produtor do texto refletirá sobre a situação de interação ou de comunicação em que ele está. Esses conhecimentos vão exercer papel decisivo nas tomadas de decisão sobre a organização do texto (BRONCKART, 2009, p.92).

Como analisaremos o gênero a arguição do candidato ou apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado, identificamos que este ocorre na esfera social acadêmica, em uma instituição escolar, pública ou privada, em nível de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado. Trata-se de uma apresentação para um pequeno grupo de nível social acadêmico, ou seja, professores doutores especialistas no tema apresentado pelo candidato. E o aluno/pesquisador assume o papel de cientista em formação que irá transmitir um conteúdo, no caso sua pesquisa, a destinatários especialistas, ou seja, a banca examinadora, sobre o tema a ser tratado.

Nesse sentido, são as condições de produção que antecede o texto empírico é que irão influenciar a estrutura organizacional do texto. Essa estrutura organizacional do texto é conhecida, neste modelo teórico do ISD, como "Arquitetura Textual", também, denominada como folhado textual que reservam as propriedades linguísticas, discursivas e enunciativas que fazem parte da organização estrutural do texto. Essa denominação se dá por compreender que essas propriedades textuais encontram-se organizadas em três camadas que estão intimamente ligadas sob uma espécie de camadas superpostas, não permitindo, portanto, serem observadas isoladamente. Essas

três camadas ou níveis de produção, interpretação e análise estão organizadas em infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

2.2 – A infraestrutura do texto

A infraestrutura textual, considerada por Bronckart (2009), é a camada do folhado textual de nível "mais profundo", comporta duas formas de organização bem diferentes: a primeira é a da planificação geral do conteúdo temático, ou seja, o plano global do texto, em que podemos perceber os vários temas que se sucedem na organização de um texto, e a segunda, os tipos de discurso, os quais têm em seu interior os tipos de sequência (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal).

2.2.1 – Plano Geral do texto

De acordo com Bronckart (2006; p.146), a planificação geral do texto, denominada também como plano global ou planejamento geral do conteúdo temático, é a forma como este é organizado.. O plano geral de um texto pode ser entendido com um resumo, ou a maneira pelo qual o produtor organiza o assunto que quer tratar.

Para compreender o plano global da arguição, recorremos a especialistas em gêneros orais, para entender a organização que é "esperada" no gênero arguição. Encontramos na arguição fases semelhantes à de um seminário, a qual é exposta por Dolz e Scheuwly (2004), sendo:

- **Fase de abertura**: na qual o expositor-especialista tem o primeiro contato com a banca examinadora, saúda-os, legitimando a sua fala.
- **Fase de introdução**: onde o expositor-especialista irá apresentar o título de sua pesquisa, o ponto de vista adotado e suas delimitações do assunto a ser apresentado, ou seja, momento em que expõe seus objetivos e hipóteses. Nessa fase, é importante instigar no ouvinte, no caso, os integrantes da banca examinadora, a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será exposto.
- **Fase de desenvolvimento e o encadeamento de diferentes temas:** em que consiste no encadeamento dos diferentes subtemas decorrentes do desdobramento do assunto a ser tratado. No gênero em questão inclui-se a apresentação da Fundamentação Teórica, Metodologia e Análise dos Dados.

- **Fase de conclusão**: momento em que o expositor-especialista transmite um parecer final sobre as questões tratadas na exposição, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate.
- **Fase de encerramento**: etapa em que o aluno expositor finaliza a exposição e agradece a atenção do auditório.

Assim, como exposto por Bronckart (2009), é no plano geral que identificamos os tipos de discursos utilizados e as sequências que compõem o texto.

2.2.2 – Tipos de discurso

Os tipos de discurso são definidos como "formas linguísticas" que são identificáveis nos textos e que traduzem ou semiotizam os mundos discursivos compreendidos como "atitudes de locução". (BRONCKART, 2006; p.150). Ao propor as noções tipos de discursos e mundos discursivos, Bronckart remete à descrição dos mundos formais de Habermas, à interiorização das representações desses mundos por parte dos produtores e à caracterização das unidades linguísticas que fazem parte dos segmentos dos textos.

No ISD, os tipos de discurso são segmentos de um texto, nos quais são mobilizados configurações de unidades linguísticas (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, advérbios modalizadores, etc.) e modos de organização sintática relativamente estáveis, e nos quais encontramos a tradução ou a construção dos mundos discursivos.

A constituição desses mundos discursivos é o resultado de dois subconjuntos de operações. Um subconjunto se refere à relação existente entre a organização temporal das coordenadas gerais do conteúdo temático e os parâmetros gerais do mundo ordinário, ou seja, as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário, criando, assim, respectivamente um mudo da ordem do NARRAR ou elas têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante, ordem do EXPOR. Outro subconjunto se refere às instâncias de agentividade semiotizadas nos textos, ou essas instâncias se referem aos actantes envolvidos na situação de produção IMPLICAÇÃO (presença de marcas do locutor/interlocutor ou da situação de produção) ou a AUTONOMIA (a não-implicação, com ausência dessas marcas).

O resultado do cruzamento dessas decisões produz quatro mundos discursivos (NARRAR e EXPOR / IMPLICADO e AUTÔNOMO), sendo que esses mundos são expressos por quatro tipos de configurações linguísticas (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), ou seja:

- o mundo do NARRAR implicado (relato interativo)
- o mundo do NARRAR autônomo (narração)

- o mundo do EXPOR implicado (discurso interativo)
- o mundo do EXPOR autônomo (discurso teórico)

De acordo com Bronckart (2009; p.157-179), cada tipo discursivo é constituído por um conjunto de marcas linguísticas que ajudam em sua identificação nos segmentos textuais em que ocorrem, sendo que os tipos de discurso apresentam marcas que os identificam, conforme constatamos a seguir.

As arguições analisadas, na maioria das fases, mostra uma estrutura da ordem do EXPOR/IMPLICADO, ou seja, um discurso interativo, este por sua vez, pode ser monologado ou dialogado, oral ou escrito, apresentar frases interrogativas, imperativas ou exclamativas (frases não declarativas), ter os tempos verbais (presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrástico) articulados entre si, possuir dêiticos pessoais (eu/nós, meu, nosso), espaciais (aqui, neste lugar) e temporais (agora, hoje), presença de pronomes e pessoas verbais em primeira pessoa, uma predominância de anáforas nominais em oposição a anáforas pronominais e presença de verbos auxiliares de modo "poder", assim como de outros auxiliares de valor pragmático "querer, dever, ser preciso".

Vejamos os seguintes segmentos:

(1) A **minha** pesquisa o objetivo geral é *investigar*.... <u>E os objetivos específicos</u>? *Levar* junto aos docentes.....(Vídeo 2).

(2) O que *vou apresentar* **aqui hoje** é uma interpretação **minha** das histórias que **eu** vi. (Vídeo 4).

Assim, todas as arguições do corpus analisado marcam, na maioria dos segmentos, implicação com relação ao ato de produção, pois os organizadores linguísticos espaciais, temporais e as unidades pronominais [em negrito] remetem diretamente o sujeito e ao espaço dessa interação ou o momento da interação. Encontramos frases interrogativas [sublinhado] para reforçar o assunto e introduzir um novo tema. Ainda encontramos verbos no futuro do subjuntivo [itálico].

Em uma das fases da arguição, mais especificamente, na fundamentação teórica encontramos ora o discurso interativo, ora o discurso teórico. O discurso teórico apresenta as seguintes características: geralmente, pode ser monologado e escrito, ter frases declarativas, pronomes, verbos e adjetivos de 1ª pessoa plural com valor genérico, presença de organizadores argumentativos, modalização lógica e o auxiliar de modo 'poder', a ausência de dêiticos temporais, espaciais e de pessoas, presença de frases passivas e anáforas nominais, tempos verbais presente e pretérito perfeito com valor genérico, presença do tempo verbal futuro do pretérito, porém com baixa densidade verbal. O segmento a seguir mostra algumas dessas características:

(3) O meu referencial teórico. Eu *trabalhei* nos seguintes conceitos... bom **com relação a modalidade** ..... **Ou seja**, o aprendiz..... **um outro fundamento** interativo é..... e o terceiro que é.....

O segmento (3) se caracteriza por uma autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina, ou seja, não há nenhuma unidade linguística que se refere ao agente produtor, há uma relação de independência total em relação a esse agente e em nenhuma unidade linguística refere-se ao espaço-tempo da produção, sendo do discurso teórico. De tudo posto (1, 2 e 3), podemos classificar como um dos tipos de discurso encontrado, o EXPOR.

2.2.3 – Tipos de sequência

Segundo Bronckart (2009), os tipos de sequências são os "modos de planificação" do conteúdo temático ou ainda uma forma de organização sequencial desse conteúdo. São, portanto, o "produto de uma re-estruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do produtor na forma de macroestruturas" (BRONCKART, 2009; p. 234).

Diferentemente dos tipos de discurso, para Bronckart (2009) essas sequências podem ou não estar presentes. Elas aparecem geralmente combinadas (é difícil encontrar em um texto uma só sequência) e baseadas em Adam (1992) divide-as em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Além disso, o autor apresenta o grau zero da sequência narrativa, na qual não há intriga, tensão, que seria o script e o grau zero das sequências argumentativa e explicativa, a esquematização, mobilizada quando não há a necessidade de explicar algo de difícil compreensão ou argumentar em favor ou contra algo que pode ser contestável.

No corpus analisado, encontramos, predominantemente, dois tipos de sequências: explicativa e a esquematização.

Nas fases de apresentação dos objetivos e hipóteses, encontramos a sequência de esquematização, cuja organização é informativa e constitutiva de uma lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, etc) que de acordo com Bronckart (2009, p. 239) "podem ser consideradas como o grau zero de planificação dos segmentos da ordem do EXPOR".

Já na fase de apresentação da fundamentação teórica, metodologia e análise dos dados, encontramos a sequência explicativa, apresentada na forma de sequência simples (constatação inicial, problematização, resolução e conclusão). A sequência explicativa tem sua origem a partir de um fenômeno incontestável. Ao produzir um texto dessa sequência, o produtor quer que o destinatário compreenda o objeto de seu discurso, Bronckart (2009).

2.3 – Mecanismos de Textualização

Para Bronckart (2009), o segundo nível do folhado textual é constituído dos mecanismos de textualização, caracterizado pela coerência e pela coesão, que irá garantir ao texto a sua coerência temática. Esses mecanismos são organizados em três grupos: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal, no entanto, de acordo com Bulea (2010), atualmente os mecanismos de coesão verbal[1] são tratados juntamente aos referidos tipos de discurso.

Os mecanismos de conexão marcam "as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades a que chamamos organizadores textuais", e assinalam "as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação e podem ainda assinalar articulações locais entre frases".(BRONCKART, 2009; p. 263).

As arguições analisadas mostraram que neste gênero é recorrente encontrar conectores com função de ligação (4 e 5), que juntam duas frases com sentido de adição e com sentido de oposição. Os conectores com função de ligação são os de maior predominância juntamente com os conectores com função de iniciar uma nova unidade comunicativa (6 e 7) e o uso de frases interrogativas para chamar a atenção dos ouvintes (8), principalmente na fase de apresentação dos objetivos e a fundamentação teórica.

Observemos os seguintes segmentos:

(4) [...] **e** também medir o trabalho total [...] **e** além de medir eu vou comparar. (Vídeo 1).

(5) **Mas** a gente já tem, **então** a gente já sabe [...] **então** não é tão comum. (Vídeo 3).

(6) **Diante desse contexto** o meu problema consiste no seguinte. **[...] Diante** do meu problema o meu objetivo é [...]. (Vídeo 1).

(7) **Além disso**, o pânico está relacionado [...] (Vídeo 3).

(8) E os objetivos específicos? [...] E o professor? (Vídeo 2).

Os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependências existentes entre argumentos que têm as mesmas propriedades referenciais, sendo identificados por sintagmas nominais ou por pronomes que assumem uma função sintática determinada pelo sujeito ou objeto.

[1] se realizam principalmente por meio de formas verbais (ou tempos dos verbos).

Sua função é de introduzir uma unidade significativa, ou seja, um elemento novo (relações catafóricas), ou realizar uma retomada (relações anafóricas), apresentando duas categorias de marcação: anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos), encontradas, com maior frequência, nos discursos da ordem do Narrar; e as anáforas nominais compostas por sintagmas nominais de diversos tipos, encontradas com maior frequência em discursos da ordem do Expor.

2.4 – Mecanismos Enunciativos

No terceiro e último nível do folhado textual, encontramos os mecanismos enunciativos que dão a clarificação dialógica do texto, por meio das vozes e modalizações, ou seja, para Bronckart (2009) esse nível "contribui para o estabelecimento da coerência pragmática do texto (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas em relação ao aspecto do conteúdo temático, bem como suas avaliações". (BRONCKART, 2009, p. 319)

Nesse nível, pode-se analisar a questão das modalizações, responsáveis pelas diversas avaliações do enunciador sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático e que podem ser divididas, segundo Bronckart (2009) em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas. Nas arguições analisadas, não foram encontradas essas modalizações.

Já as vozes explicitam as instâncias que assumem ou se responsabilizam pelo que está sendo dito e também fazem parte dos mecanismos enunciativos.

As vozes enunciativas visam a fazer visíveis as instâncias de agentividade que têm responsabilidade sobre o que é dito em um texto (BRONCKART, 2006, p.149). Segundo esse mesmo autor, as vozes podem ser definidas como as "entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado" (BRONCKART, 2009 p. 326) podendo ser agrupadas em três categorias - vozes de personagens (seres humanos ou entidades humanizadas), vozes sociais (de grupos ou instituições) e voz do autor (que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém com comentários ou avaliações do conteúdo temático).

No gênero textual arguição do candidato para qualificação ou defesa de Mestrado e Doutorado, a voz do autor se sobressai na maioria das fases, sendo ele quem assume o papel de textualizador, que articula os tipos de discurso, do plano geral do texto e dos mecanismos de textualização, segmento (10). Na fase da Fundamentação Teórica, Metodologia e Análise dos dados além de evidenciar a voz do autor, aparece também à voz de outros autores, segmento (11).

> (10) Porém quando **eu** vou prescrever os exercícios para essa população, **eu** quero saber a intensidade desses exercícios.....(Vídeo 1)

> (11) Segundo ....

Esse modelo, conforme a orientação geral do interacionismo sociodiscursivo, é um "instrumento metodológico para a identificação e a conceitualização das operações psicológicas que são subjacentes ao agir linguageiro." (BULEA, 2010; p. 71). Nesse sentido, esse modelo de produção, interpretação e análise permite aos pesquisadores no quadro do ISD utilizá-lo nas mais variadas situações de leituras e interpretações de seus dados, como também para a análise de gêneros de textos e elaboração de modelo didático. No entanto, no gênero tratado no presente artigo, por ser um gênero oral, é preciso também considerar os meios não-linguísticos a que se recorre na produção dos textos, o qual faremos na seção seguinte.

3 – Meios não-linguísticos da comunicação oral

Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, no entanto a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos, é preciso também destacar que existem os meios não-linguistícos que estão presentes, seja ela através de mímicas faciais, olhares, gestos, tonalidade da voz. (SCHNEWLY, 2004).

Outra questão que o autor destaca é em relação ao "índice involuntário de uma emoção", que pode ser causado pelo medo do locutor e ser perceptível ou não. Nesse caso, o organismo pode apresentar aceleração do ritmo cardíaco, sangue que aflui ao rosto, podendo também influenciar com a posição do corpo, respiração em relação à colocação da voz.

Nesse sentido é preciso então estar atento aos seguintes aspectos:

- meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração, etc;
- meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, etc;
- posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico, etc.;
- aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza, etc;
- disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração; etc.

Nas arguições analisadas, em relação aos meios para-linguísticos notamos uma boa qualidade da voz dos locutores, apresentando um ritmo de voz e respiração controlada, com elocução e pausas, transmitindo aos ouvintes tranquilidade e segurança.

Analisando os meios cinésicos, os candidatos da arguição apresentaram gestos e movimentos comedidos, ou seja, raramente gesticulavam e andavam pela sala. Em seus olhares demonstravam interação com todos, pois não estavam fixos somente nos professores (componentes da banca).

Os candidatos, na posição de locutores se posicionaram ao lado da apresentação dos slides, não atrapalhando a visão de seus destinatários. Essa postura foi possível pela disposição dos lugares, pois pudemos perceber que os espaços destinados para as arguições estavam bem distribuídos, deixando centralizados a imagem dos slides e os equipamentos em um canto da sala, possibilitando a frente livre.

Em relação ao aspecto exterior, observamos que os candidatos para a arguição estavam com roupas discretas, de cores neutras, sem muitos acessórios e detalhes, ficando á vontade para a apresentação.

Podemos considerar que esses aspectos são de extrema importância e muitas vezes de difícil tomada de consciência e que não são ensinadas, no entanto, eles estão presentes na comunicação oral.

Considerações Finais

A partir de todas as análises feitas, ao produzir o modelo didático do gênero arguição do candidato para defesa de mestrado ou doutorado, descobrimos que, além de ser um gênero complexo, ele demanda um conhecimento do agente produtor acerca das condições de produção deste gênero, da apropriação de estruturas linguístico-discursivas, de organizadores textuais e dos aspectos não-verbais.

Para o gênero em questão, além das características do gênero oral, é preciso também analisar e se apropriar das estruturas de um gênero escrito, pois durante a apresentação é necessário à utilização de recursos tecnológicos, com a apresentação de slides. É preciso estar muito bem familiarizado e ter sincronia entre a fala e o texto escrito (slides). Sendo assim, ao trabalhar com o gênero arguição do candidato para defesa de mestrado e doutorado a preocupação não pode estar somente na produção específica desse gênero, mas em todas as ações anteriores ou simultâneas a essa produção que nela podem interferir.

Acreditamos que este trabalho possa auxiliar os candidatos a se posicionarem ativamente diante deste gênero, de modo que os aspectos discursivos e linguísticos e os aspectos não-linguísticos que apresentamos no presente trabalho atuem no processo de aprendizagem para a construção de enunciados significativos e que os candidatos os dominem efetivamente como instrumento de ação de linguagem.

Referências

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2009.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 268 f. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. **Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade**. DELTA, Vol. 16, n. 1, p.1-26, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

UMA ANÁLISE DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS DE GRICE NO GÊNERO ENTREVISTA: A QUESTÃO DA VIOLAÇÃO ÀS MÁXIMAS ENQUANTO RECURSO ARGUMENTATIVO

Marcos Antônio da Silva (UFPB/PROLING/CAPES)

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a linguagem, na atualidade, passaram a enxergar a relação existente entre os indivíduos envolvidos nos processos interacionais das relações humanas. Os estudos pragmáticos, diferentemente dos estruturalistas e gerativistas que, em seus tempos áureos, não estavam interessados nas relações entre a língua, o usuário e os contextos de uso, despontam como uma corrente que se preocupa com essas relações.

Consoante Grice (1982, p.86), um dos estudiosos da vertente pragmática, "Nossos diálogos, normalmente, não consistem em uma sucessão de observações desconectadas, e não seria racional se assim fossem". Ou seja, nossas falas, nossos diálogos ou enunciados, não são produzido/elaborados no vazio, mas nas relações, e devem, ou deveriam, obedecer a determinados princípios.

Assim, podemos acreditar que as interações, quando existentes, não são atos irracionais, já que ninguém diz qualquer coisa, em qualquer lugar, de qualquer forma e para qualquer pessoa e que, no fenômeno da linguagem, algumas regras existem e devem ser consideradas durante a interação, atividade verbal, para que a comunicação seja efetivada com sucesso.

É relevante lembrar ainda que, como coloca Koch (2004), a linguagem é intencional e que é por intermédio da língua que agimos sobre o outro, para mostrar um ponto de vista, impor uma ideia, ou seja, atuar/agir sobre o nosso interlocutor.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados acima, e ainda norteados pela Teoria da Argumentação na Língua proposta por Anscombre-Ducrot (1994), constitui objetivo deste trabalho analisar a violação das máximas conversacionais de Grice (1982) em quatro entrevistas de quatro edições da revista VEJA, buscando observar a intencionalidade dos interlocutores ao violarem essas máximas.

2. A PRAGMÁTICA: algumas palavras

O Estruturalismo, que teve como um dos principais representantes o linguísta suíço Ferdinand de Saussure com suas dicotomias e uma visão abstrata da língua, concebia a língua enquanto conjunto de regras. O Gerativismo (leia-se, Noam Chomsky), embora traçando e apresentando as noções de "competência" e "desempenho", aquela enquanto o conhecimento das regras de um sistema, no caso, a língua, e este como o uso desse conhecimento, deu ênfase apenas à competência.

Essas duas correntes linguísticas preocuparam-se com a estrutura das frases e entendiam que a língua e suas regras estruturais eram suficientes, enquanto objeto de estudo linguístico, e descartaram, assim, a língua nos enunciados produzidos em momentos reais.

A partir da segunda metade do século XX, a noção de língua enquanto estrutura abstrata perde espaço para a noção de língua que privilegia os fenônemos relacionados aos usos que os indivíduos fazem dessa língua. Fazem parte dos estudos de caráter pragmáticos, ou seja, que levam em consideração a língua e sua relação com o usuário e os contextos, nomes como Grice (1982), Searle (1969), Austin (1990), dentre outros.

Sobre a origem do termo Pragmática, Marcondes (2000, p. 38), explicita que:

> O termo "Pragmática" é derivado do grego *pragma,* significando coisa, objeto, principalmente no sentido de algo feito ou produzido, sendo que o verbo *pracein* significa precisamente agir, fazer. Os romanos traduziram *pragma* pelo latim *res,* o termo genérico para coisa, perdendo, talvez com isso a conotação de fazer ou agir, presente no grego.

Observamos que as noções de "algo feito, produzido", "agir e fazer" já estavam presentes nos estudos gregos e desencadearam nos estudos linguísticos, enquanto noção de uso, de ação produzida no momento de utilização da língua/gem.

Ainda de acordo com esse autor (1992, p. 41), "Quando a linguagem é adquirida, o que se adquire não é pura e simplesmente uma língua, com suas regras especificamente linguísticas, mas todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados".

Com base na colocação apresentada por esse estudioso é possível identificar dois posicionamentos: 1°- uma crítica aos estruturalistas e gerativistas, e 2°- que a linguagem é adquirida no uso cotidiano, nos diferentes contextos e em seus diversos usos reais. Podemos, então, afirmar que a Pragmática é o estudo da linguagem em uso concreto.

Aos estudos da Pragmática, como, por exemplo, *A Teoria dos Atos de Fala*, de Austin e Searle, interessa tudo aquilo que o falante diz, para quem diz e em que condições contextuais ele o faz. A relação entre os usuários da linguagem e a linguagem em determinados contextos socioculturais, podemos dizer, é o objeto de estudo da Pragmática.

Não obstante, não é algo fácil chegar a uma definição final do que venha a significar o termo *pragmática*. Conforme aponta Levinson (2007), são várias as definições para a palavra pragmática e cada uma comporta em si posições e pontos de vista diferentes, mas, no geral, todos os linguísticas convergem para a posição de que a pragmática pode ser entendida como o estudo dos enunciados produzidos pelos indivíduos em situações reais de comunicação, observando, é claro, as intenções desses indivíduos ao escolherem determinadas palavras.

3. ANSCOMBRE-DUCROT E A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Os estudos sobre a argumentação na língua surgiram com Ducrot (1988) quando propôs a Teoria da Argumentação na Língua. De acordo com esse estudioso, essa teoria tem "[...] como principal objetivo se opor à noção tradicional de sentido" (1988, p.49). Para tal oposição foram traçadas algumas considerações a respeito da noção de sentido.

Ducrot (1988) afirma que a noção tradicional de sentido postula que um enunciado apresenta três indicações de sentido: objetivos (com a função de descrever algo da realidade), subjetivos (revela a intenção do falante), e intersubjetivos (o efeito provocado pelo falante nos interlocutores).

No entanto, o teórico se contrapõe a essa noção tradicional de sentido ao afirmar que se a realidade é descrita através da linguagem, essa forma de descrevê-la se dá por meio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, que o estudioso os reúne e denomina de *valor argumentativo* dos enunciados. O valor argumentativo, então, seria, no entendimento desse autor, a orientação que uma palavra dá ao discurso.

Nos estudos realizados por Anscombre-Ducrot (1994), foi postulado que a argumentação é algo inerente à língua. Esta concepção está vinculada ao fato desses linguístas verificarem que há, na significação de determinados enunciados, orientações de natureza argumentativa.

Percebendo, pois, que em todas as esferas sociais precisamos expor nossas opiniões, argumentar, discutir sobre fatos do cotidiano, e que todas essas ações são realizadas por meio da linguagem, acrescentamos ao nosso estudo a contribuição de Espíndola (2004, p.13) ao afirmar que, não só a língua é argumentativa, como propunha Anscombre-Ducrot (1994), mas "o uso também é argumentativo".

Dessa forma, pensando que nossas relações ocorrem por meio da linguagem, Koch (2004, p. 17) assevera que "[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade". Essa interação – ação verbal – é marcada por uma intenção, pois quem fala tem um objetivo para com o outro, seja para prender sua atenção, convencer o outro a fazer algo, opor-se ao outro ou impor seu ponto de vista sobre o outro. Assim, pode-se dizer que argumentar é orientar o discurso tendo em vista uma conclusão pré-determinada.

4. AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS DE GRICE

As Máximas Conversacionais de Grice (1982) são definidas, pelo próprio autor, como princípios que regem a comunicação entre os indivíduos. Percebendo que a interação verbal é um lugar de troca entre os falantes de uma dada língua, esse autor postulou que a comunicação entre as pessoas só é possível quando elas percebem e se apoiam em um princípio cooperativo, que é definido pelo autor (1982, p.86) da seguinte forma: "Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado".

A partir desse princípio, como o próprio estudioso explicita, quando aceito na conversação, é possível classificar as máximas conversacionais em quatro tipos, de acordo com Grice (1982, p. 86-88):

Quadro 1 – Classificação das máximas conversacionais de Grice.

1. Máxima de Quantidade

- Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito da conversação).
- Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

2. Máxima de Qualidade

- Não diga o que você acredita ser falso.
- Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada.

3. Máxima de Relação

- Seja relevante.

4. Máxima de Modo

- Evite obscuridade de expressão.
- Evite ambiguidades
- Seja breve (evite prolixidade desnecessária)
- Seja ordenado

Para Grice (1982), quando o falante quebra/viola qualquer uma dessas quatro máximas, durante a interação verbal, ele produz dessa forma um sentido a mais para aquilo que foi dito ao seu interlocutor/ouvinte que, por sua vez, poderá, ou não, entender esse(s) outro(s) sentido(s). Essa inferência é denominada por esse autor como *implicações conversacionais*.

Ressaltamos, aqui, que, no ambiente conversacional no qual os interlocutores estejam envolvidos, o abandono ou violação de uma máxima pode ser influenciado pelo contexto, pois sabemos que o mesmo é responsável pelos diferentes possíveis significados conferidos pelos interlocutores aos enunciados.

Sobre as implicaturas, Grice (1982) afirma que estas podem ser *convencionais:* quando a significação é gerada dentro do sistema linguístico; e *conversacionais*, ligadas ao contexto extralinguístico.

Conforme apontamentos de Moura (2006, p.13), "Uma implicatura é um tipo de inferência pragmática baseada não no sentido literal das palavras, mas naquilo que o locutor pretendeu transmitir ao interlocutor". Com base na colocação desse autor, analisemos, pois, o diálogo abaixo:

A: Você irá à praia com a gente?

B: Estou com dor de cabeça.

Percebemos que B não quis responder explicitamente de forma "Não, não quero ir à praia com vocês", mas optou por uma resposta indireta, mantendo, ainda assim, o mesmo "efeito negativo" e fazendo com que o seu interlocutor (A) inferisse, a partir da sua resposta "Estou com dor de cabeça", que, certamente, esse seria um motivo para a sua não ida à praia com os demais.

A partir do que foi exposto, iremos analisar, com base nas postulações apresentadas por Grice (1982), o funcionamento das máximas conversacionais em alguns recortes de quatro entrevistas.

5. SOBRE O GÊNERO ENTREVISTA: breves considerações

Como postula Bakhtin (2000, p. 279), "A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana." O autor ainda acrescenta que "[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]", os quais recebem a denominação de "gêneros do discurso".

A entrevista é um desses "gêneros do discurso". Como propõe esse autor, os gêneros possuem três elementos responsáveis por sua constituição: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. São considerados "relativamente estáveis" por não apresentarem essa constituição/estrutura de forma estática, acabada ou fechada. Isso significa dizer que em diferentes contextos a estrutura de um gênero pode ser alterada. O estilo, por exemplo, pode se apresentar de maneira formal ou informal, a depender da situação em que esse gênero está sendo utilizado. A carta (gênero) que escrevemos para o Presidente do Partido X não terá o mesmo estilo que aquela escrita ao nosso colega de sala de aula, ou seja, a situação determina não só tipo de gênero que devemos adotar, como o estilo e outros fatores estruturais.

Como bem aponta Marcuschi (2008), é necessário fazer uma distinção entre tipos textuais e gêneros textuais. Ainda hoje, algumas pessoas tratam um termo pelo outro, ou seja, quando se fala em gêneros textuais ainda se reportam à narração, argumentação, dissertação etc.

Ainda para esse último autor, a expressão tipo textual, também chamado de sequências textuais ou linguísticas, comporta cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e etc. Sobre os gêneros textuais o pesquisador (2008, p. 155) afirma:

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

O gênero entrevista pode ser apresentado tanto na habilidade oral quanto na escrita (nosso objeto de análise). Ressaltamos, porém, que normalmente esse gênero é realizado primeiro oralmente e em seguida é transcrito. A entrevista, às vezes, pode assumir o caráter de uma conversa informal, um bate papo, com perguntas pequenas/rápidas e, por isso, é possível que em alguns casos apareçam traços da oralidade, mesmo depois de realizada a transcrição.

As entrevistas são classificadas por Marcuschi (1988) em dois tipos, *as conversações casuais*: nas quais as pessoas se conhecem, e se assemelham aos diálogos do cotidiano; e *as institucionalizadas*, que como o nome já indica, um dos envolvidos pertence a uma instituição e tem algum objetivo em relação ao seu interlocutor. No último caso, os envolvidos raramente se conhecem.

O gênero entrevista pertence ao domínio discursivo jornalístico - espaço/ambiente onde um determinado gênero se origina –, podendo estar presente em jornais ou revistas e ainda nas modalidades escrita ou oral. Nesta última modalidade, a entrevista pode ser: jornalística, televisiva, radiofônica ou ainda coletiva.

Para nossa análise, ainda que o entrevistador seja uma instituição, a entrevista se encaixa mais no primeiro tipo classificado como *conversações casuais* uma vez que, como o próprio nome *Conversa* já demonstra, tem característica de um diálogo rápido e simples, mas com estrutura de pergunta-resposta, como é próprio do gênero em questão.

6. ANÁLISE DO *CORPUS*

O *corpus* desta análise consta de quatro entrevistas retiradas de quatro edições da revista VEJA. Com o objetivo de evitar repetições, trouxemos para este espaço recortes das entrevistas, visto que a violação de mais de uma máxima se fez presente em todas as entrevistas[1] analisadas.

Vamos às análises:

ENTREVISTA 01

Recorte 01:

> **VEJA:** Você concluiu sua trilogia depois de 42 anos. Como você se sente?
>
> **Zé do Caixão:** *Voltei a filmar graças às verbas públicas. Em 2003, ganhei 500 000 reais do ex-governador Geraldo Alckmin para as filmagens. Nunca tinha visto tanto dinheiro.*

Observamos que a pergunta não obteve resposta. Como o cineasta se sente frente à conclusão da sua trilogia não foi respondido e, assim, a quebra da máxima de relação está bem evidente. Diante da figura exótica e polêmica que é o entrevistado Zé do Caixão, podemos deduzir que essa quebra foi proposital, uma vez que o mesmo desejou denunciar o descaso do governo em relação à produção cinematográfica. Identificamos, também, a quebra da máxima de quantidade, uma vez que a "não resposta" foi maior do que uma possível resposta, como "Estou muito feliz", "Sinto-me realizado", "Sinto-me feliz por ter terminado meu projeto" etc.

Recorte 02:

> **VEJA:** Foi o suficiente?

[1] **Na entrevista 1**, o jornalista Fábio Portela entrevista o cineasta Zé do Caixão. O contexto é o lançamento da sua trilogia fílmica. VEJA, edição 2073, ano 41, número 32, p. 46-47. **Na entrevista 2**, o jornalista Leonardo Coutinho entrevista Paloma Amado, filha de Jorge Amado e Zélia Gattai. O contexto da entrevista é o leilão de 600 obras de arte do escritor Jorge Amado. VEJA, edição 2086, ano 41, número 45, p. 52-53. **Na entrevista 3**, a jornalista Mariana Amaro entrevista Ziraldo. O contexto é a segunda derrota do cartunista na eleição para a Academia Brasileira de Letras. VEJA, edição 2075, ano 41, número 75, p. 50-51. **Na entrevista 4**, o jornalista Rafael Corrêa entrevista o físico Andy Parker. O contexto é a reprodução de fenômenos que sucederam ao Big Bang. VEJA, edição 2066, ano 41, número 25, p. 88.

> **Zé do Caixão:** *Não. Faltava recurso para a finalização. Um dia, encontrei o presidente Lula. Pedi ajuda e ele liberou mais 1 milhão de reais.*

Quanto a esta outra resposta, parece-nos que as máximas de modo e relevância foram obedecidas, até mesmo pelo fato da pergunta/resposta ser continuação da primeira. Entretanto, podemos afirmar que a máxima de quantidade foi violada. A informação do encontro com o Presidente Lula e a liberação de mais 1 milhão de reais para a finalização do filme do cineasta são informações desnecessárias ou descabida ao que foi perguntado, o que viola também a máxima de relação. Mais uma vez, o excesso de informação vem para, de certa forma, servir como um protesto, ou como uma "pirraça", para mostrar que não apenas os grandes nomes do cinema nacional recebem ajuda do governo.

Recorte 03:

> **VEJA:** E ficou bom?
>
> **Zé do Caixão:** *Ah, o sonho da minha vida era concluir a trilogia.*

À pergunta *"E ficou bom?"* percebemos uma vagueza na resposta e a quebra das máximas de relação e quantidade. O que foi dito pelo entrevistado não tem importância para a pergunta. Ele poderia ter respondido: "Sim, ficou bom/ótimo/bacana" ou "Não, não ficou muito bom", e não ter, simplesmente, respondido: "Ah, o sonho da minha vida era concluir a trilogia". A resposta nos leva a inferir que a qualidade do filme não é tão importante ou não é uma preocupação do cineasta. Parece-nos, pela resposta apresentada, que o mais importante nesse caso é poder concluir sua trilogia depois de um período de quarenta de dois anos.

Recorte 04:

> **VEJA:** Qual é a cena mais horripilante do filme?
>
> **Zé do Caixão:** *O pessoal tem elogiado uma em que eu enfio a cabeça de uma atriz num tonel com 3000 baratas. Todas limpinhas, criadas em laboratório. Tinha grande, pequena, marrom, albina. Não sabia que existiam tantos tipos de barata.*

Nesta pergunta/resposta está bem marcada a quebra das máximas de quantidade e relação. A pergunta é sucinta e direta, mereceria, portanto, uma resposta também direta. Para tanto, o entrevistado poderia ter concluído sua resposta em "[...] 3000 baratas." As demais informações fornecidas não são relevantes à pergunta. Acreditamos, ainda, na

quebra da máxima de qualidade, uma vez que a resposta apresentada não mostra um ponto de vista do entrevistado. Ao usar a expressão "O pessoal tem elogiado..." o entrevistado não dá muito crédito à resposta, pelo contrário, deixa indeterminado o valor da informação. Além disso, ao indeterminar o sujeito que está elogiando a cena, usando a expressão "o pessoal", o entrevistado também não se compromete em apontar alguém.

ENTREVISTA 02:

Recorte 05:

> **VEJA:** Por que leiloar as obras de arte?
>
> **PALOMA AMADO***: Muita gente tem tratado esse assunto como se estivéssemos usurpando um bem público. O acervo é um patrimônio familiar. Não somos obrigados a prestar contas. Com o dinheiro, reformaremos a casa onde meus pais viveram, no bairro do Rio Vermelho, em Salvador.*

Vemos que ao começar a responder, Paloma foge do que lhe foi perguntado, infringindo a máxima da relação, e ainda continua dando explicações "O acervo é patrimônio familiar. Não somos obrigados a prestar contas". Ao fazer isso, também infringe a máxima da quantidade. Ao final da resposta é que, de certa forma, a entrevistada responde à pergunta que lhe foi feita, mesmo assim viola a máxima de modo – seja ordenado.

Recorte 06:

> **VEJA:** A casa está ameaçada?
>
> **PALOMA AMADO***: É preciso uma reforma urgente. As paredes são de adobe, um tijolo de argila muito frágil. Se não for restaurada, a casa poderá ruir.*

Mais uma vez, observamos que ao começar a falar, a entrevistada não responde o que realmente lhe foi perguntado, de forma direta, quebrando a máxima da relação e em seguida a de quantidade, pois inicialmente não supre aquilo que lhe foi solicitado/perguntado e se excede ao dar mais explicações. Ela poderia ter dito apenas "Sim. Corre o risco de ruir", mas como o seu objetivo é apresentar a situação de como a casa se encontra, Paloma apresenta mais informações do que foi requerido, além, é claro, dessas informações não terem relevância frente ao que foi perguntado.

Recorte 07:

> **VEJA:** As obras de arte estão guardadas lá?
>
> **PALOMA AMADO***: Não, a casa está vazia. Por algum tempo, um dos quartos do meu apartamento serviu de depósito. Depois, foi tudo para nosso apartamento no Rio de Janeiro, que também será vendido*.

Nessa resposta é quebrada a máxima da quantidade, pois a pergunta seria satisfeita apenas com a resposta "Não. A casa está vazia". Ao prosseguir com explicações que excedem as expectativas da pergunta, Paloma também quebra a máxima de modo – seja breve.

A entrevistada viola ainda a máxima de relação, quando traz a informação de que seu quarto já serviu de depósito, já que isso não tem importância, de fato, para a pergunta, figurando, portanto, como informações extras e irrelevantes para o que fora perguntado.

Recorte 08:

> **VEJA:** Vocês estão precisando de dinheiro?
>
> **PALOMA AMADO:** *Não é isso, mas manter esse acervo custa caro. Nos últimos cinco anos, lutamos para transformar a casa do Rio Vermelho em memorial dedicado a meu pai, mas não conseguimos.*

No recorte 08, observamos de forma bem clara a quebra da máxima de quantidade, visto que a resposta "adequada" seria apenas "Não é isso, mas manter esse acervo custa caro". Uma vez que a resposta se estende, há informações que não são, também, relevantes, o que faz com que a entrevista viole também a máxima de relação, além da máxima de quantidade, como já foi mencionado.

Recorte 09:

> VEJA: **O que impediu o projeto?**
>
> *PALOMA AMADO: O Ministério da Cultura demorou a aprovar a captação de recursos. Minha mãe procurou o Gilberto Gil antes de morrer, mas não foi atendida. A Petrobrás prometeu 3,5 milhões de reais, mas desistiu. A família obteve patrocínio de um banco espanhol, mas o governo da Bahia quis intermediar o negócio. Não gostaria de me estender sobre esse tema, pois, afinal, já abandonamos a ideia do memorial.*

A pergunta do recorte 09 é feita a partir do final da resposta que Paloma deu na pergunta anterior, recorte 08. Esta poderia ter sido perfeitamente satisfeita se parasse em: "a captação de recursos".

No entanto, quando a entrevista continua com "*Minha mãe procurou o Gilberto Gil...*" está infringindo a máxima da quantidade – informe apenas o que foi solicitado. Além da máxima de modo – seja breve não ter sido respeitada e, também, a máxima da relação já que a resposta seria bem simples.

Ao responder com essa quantidade a mais de justificativas, Paloma deixa a dedução de que o projeto não saiu do papel pelo descaso dos órgãos governamentais que não deram a importância que o projeto merecia.

ENTREVISTA 03:

Recorte 10:

> **VEJA**: Vale tentar de novo?
>
> **ZIRALDO***: Se pintar chance, sim, mas só em circunstancias favoráveis. Tenho 75 anos. Minha aventura é brincar com os meus netos, escrever e conviver com a minha geração, que está na Academia.*

No recorte 10, identificamos a violação das máximas de quantidade, visto que a resposta poderia ser considerada satisfatória se parasse em "favoráveis". No entanto, ao apresentar mais informações para sua resposta, o interlocutor objetiva mostrar que também que não tem tanto interesse, já que deseja aproveitar a vida de outras maneiras, de entrar para a ABL.

Há, portanto, nesse recorte, como é possível observar, a violação das máximas de quantidade e relação.

Recorte 11:

> **VEJA:** E a sua intenção de ser candidato?
>
> **ZIRALDO***: Foi outra invenção. Imagina se eu preciso ser candidato a vice de alguma coisa, minha filha. Todo mundo gosta de mim. Para que eu vou dividir as pessoas que gostam de mim em partidos? Sou muito mais importante que qualquer deputado.*

Nesse recorte 11, é possível afirmar que há a violação de três máximas: quantidade, visto que a resposta foi maior do que deveria ser; a máxima de relação, pois há informações que não têm relevância para o que foi perguntado; e a máxima de qualidade, visto que o interlocutor, ainda que em tom irônico, ao afirmar "Todo mundo gosta de mim.", está violando essa máxima, já que ele não tem evidências para provar tal fato.

ENTREVISTA 04:

Recorte 12:

> ***VEJA:*** Como o senhor define o seu trabalho?
>
> **ANDY PARKER**: Eu vou da teoria à prática. Meu trabalho é realizar as melhores experiências para testar novas teorias que tentem explicar como o mundo funciona. Algumas vezes isso significa fazer descobertas, o que é muito empolgante. Na maior parte do tempo, os físicos experimentais provam que as teorias estão erradas.

Como é possível identificar no recorte 12, a resposta do físico não preenche de forma clara o que é solicitado na pergunta, pois a definição do trabalho do físico vai além do que fora perguntado. Assim, há a quebra da máxima de quantidade, seguida da de relação.

Recorte 13:

> ***VEJA:*** Vai ser fácil encontrar o bóson de Higgs no LHC?
>
> **ANDY PARKER**: Higgs é a única partícula do Modelo-Padrão que não encontramos até agora, e não foi por falta de tentativa. Não sabemos exatamente quanto pesa, então precisamos procurá-la em toda a parte. É como tentar achar algo no escuro. Num cenário favorárel, nós encontraremos Higgs em um ano. Se a partícula for leve, a busca será mais difícil e poderá levar três ou mais.

No recorte de número 13, a pergunta fica, mais uma vez, sem resposta clara, direta, objetiva. Indiretamente, o físico diz que não pode afirmar se será fácil ou não. Dessa forma, há uma quebra das máximas de relação, seguida da quantidade (pela quantidade e importância das informações apresentadas), e modo, já que não houve brevidade na resposta.

Recorte 14:

VEJA: Qual seria a maior descoberta do LHC?

ANDY PARKER: Encontrar outras dimensões do espaço. Seria tão excitante quanto descobrir uma "quinta dimensão", como aquelas dos filmes de ficção científica. Há muitas teorias prevendo a existência de outras dimensões. Elas são a chave para a criação de uma teoria unificada da física que junte as quatro forças fundamentais da natureza.

A quebra da máxima de quantidade no recorte 14 se faz presente quando observamos que a resposta poderia ter sido "Encontrar outras dimensões do espaço". As outras informações se fariam necessárias se houvesse um "por quê" no final da pergunta. Como não há, então, a quantidade foi quebrada, seguida da relação.

7. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Percebemos, ao tratar das máximas conversacionais de Grice no gênero textual entrevista, que cotidianamente infringimos de forma (in)consciente o princípio de cooperação, mas que isso pode ser explicado através de dois pontos: o contexto no qual a interação se desenvolve e o objetivo do(s) interlocutor(es) no processo comunicativo.

Como o próprio Grice (1982) observa, a quebra de uma máxima pode ter como objetivo a não violação de uma outra. Em determinadas situações poderemos quebrar a máxima de quantidade (com uma resposta pequena, por exemplo), para não quebrar a máxima de qualidade (dizer apenas aquilo que se pode provar), por exemplo. É interessante perceber que a violação às máximas não ocorrem de maneira isolada e que a violação pode constituir um recurso linguístico e argumentativo utilizado pelo falante - com seus determinados objetivos e em determinados contextos - como foi observado nessa análise, ou simplesmente pelo fato do(s) interlocutor(es) desconhecê-las.

Como foi percebido na análise, quebrar uma máxima pode significar denunciar alguma coisa. Violar uma máxima, dizer menos (ou mais) do que o outro espera ouvir pode ser também uma estratégia para o não comprometimento diante dos fatos, e todo esse recurso está disponível na própria língua que utilizamos diariamente.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. M.E.G. Gomes. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GRICE, H. P. Lógica e Conversação. In: DASCAL, M. **Fundamentos metodológicos da linguística**. Pragmática Vol. IV. Campinas, 1982.

KOCH, Ingedore. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Desfazendo mitos sobre pragmática**. In. ALCEU – v.1 n.1, pg 38 a 46 – jul/dez 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Manifestações de poder em forma assimétricas de interação**. Recife, 1988.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, Heronides de Melo. **Significação e Contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2006.

PAVEAU, Marie-Anne & SARFATI, Georges-Élia. **As Grandes Teorias da Linguística**: da gramática comparada à pragmática. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEARLE, J. **Speech acts**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

EIXO TEMÁTICO IV

GÊNEROS TEXTUAIS E MULTILETRAMENTOS

A INTERCULTURALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA RURAL

Maria Irisdene Batista Barrêto

RESUMO: Este estudo volta-se para uma pesquisa, que está sendo realizada com vistas à reflexão sobre a relação do trabalho intercultural com o processo de ensino e aprendizagem em língua estrangeira. Considerando a visão social da língua/linguagem indissociável da cultura torna-se fundamental inserir na prática comunicativa de aquisição de língua estrangeira os aspectos culturais a fim de formar cidadãos críticos e interculturalmente reflexivos, que descubram na relação com o *outro,* o próprio *eu.* Dessa forma, pressupondo-se que a sala de aula de língua estrangeira é um espaço de oportunidades onde a identidade do indivíduo é construída a partir dos diversos processos de socialização é importante adotar uma pedagogia sociocultural que contribua para uma efetiva troca comunicativa. Nesse contexto, orientando-se principalmente por uma visão enunciativa da linguagem (Bakhtin, 2012), pela abordagem social de gênero (Bazerman, 2006) e pela análise dos processos de contextualização verbal e não verbal sob o viés da Sociolinguística Interacional (John Gumperz, 1982, Goffman, 1964), enfatiza-se neste trabalho a habilidade da leitura como ponto de partida para reflexões culturais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho etnográfico realizada na escola rural no município de Cajazeiras - PB, nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Ao todo, serão observados 05 professores. Os dados serão coletados através da observação e de entrevistas semi-estruturadas, com o propósito de examinar como as relações sociais que se estabelecem entre os interlocutores em sala de aula refletem a construção de conhecimentos interculturais e o desenvolvimento da competência comunicativa. Em suma, a análise dos dados pode servir de base para promover a reflexão e a realização de ações pedagógicas mais efetivas na escola rural.

Palavras-chave: intercultural, ensino, aprendizagem.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando o intercultural como um fator primordial a ser explorado nas aulas de língua estrangeira (língua inglesa) na escola rural, este artigo objetiva discutir e refletir como as atividades pedagógicas interculturais podem ajudar o aluno na construção de conhecimentos interculturais a fim de torná-lo competente, visto que a maioria dos alunos não tem acesso ou interesse de conhecer sobre outras culturas estrangeiras.

Nesta perspectiva, criar um ambiente motivador para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, além de facilitar a aprendizagem torna o ensino mais prazeroso e funcional. À medida que os aspectos da interculturalidade são explorados em sala de aula o aluno é levado a observar e interagir com os conteúdos propostos, aproximando a Língua estrangeira da realidade do aluno fazendo com que ele se interesse pela nova

língua e reflita sobre os aspectos culturais de outros países ao mesmo tempo em que olha para a sua própria cultura.

A aproximação do conteúdo abordado à realidade do aluno é extremamente essencial, pois o aluno interage com o assunto, descobre novos sentidos para a aprendizagem tornando-a real. Dessa forma, tendo como foco principal as contribuições de professores que lecionam a disciplina de Língua Inglesa, no nível fundamental, este trabalho aborda sobre a importância de práticas multiculturais, já que é um recurso que possibilita ao aluno um encontro com a diversidade ao mesmo tempo em que constrói a sua identidade.

Em consonância com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (Brasil, 1998) entende-se que o ensino de LE na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolva em a leitura e a escrita na língua materna e na LE. Em outras palavras, a aula de LE deve envolver o aluno em atividades que demandem o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. Reforçando este pensamento, o objetivo da aula de LE é tornar-se um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados.

2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

É fato que ainda predomina nas aulas de LE, principalmente nas aulas de leitura, o caráter passivo entre aluno e professor. Este é o detentor do saber que lhe é conferido institucionalmente e raramente admite influência daquele que atua como o receptor passivo de conhecimentos inquestionáveis.

Conhecer os mitos que perpetuam o ensino de LE é fundamental para que o professor assuma uma postura crítica e proporcione ao aluno os meios necessários e fundamentais para construir conhecimentos. Além disso, é preciso proporcionar o respeito à diversidade linguística e cultural bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país, justamente para facilitar o acesso a outras culturas, outros modos de pensar o mundo, pois com o texto trazido em inglês, surgem discussões e comentários sobre os problemas e situações de outros países.

Ao ensinar uma nova língua contribuímos para a formação de indivíduos que se veem cidadãos do mundo cujas fronteiras se tornam cada vez mais globalizadas. A presença da globalização em nosso meio, o uso da internet e as novas tecnologias, só tem reforçado o conceito em relação ao uso do inglês como língua global.

Segundo Gimenez (2006), um dos argumentos utilizados para justificar a pluralidade de oferta de línguas é que a aprendizagem de uma língua estrangeira permite conhecer outras visões de mundo e entender melhor as nossas. Assim, podemos pensar que a aula de língua estrangeira possibilita uma compreensão de cultura enquanto normas de interpretação de sentidos, que são inevitavelmente, historicamente situadas.

Essa preocupação com os valores culturais deve predominar na abordagem comunicativa de ensino de uma LE, o aprendiz precisa interagir com o outro para que a comunicação ocorra. Conforme Gimenez (2006), a cultura é vista como um modo de agir coletivo através da linguagem o que é reforçado por Bakhtin (1992), não há produção cultural fora da linguagem. O dialogismo opera dentro de qualquer produção cultural, seja letrada ou analfabeta, verbal ou não-verbal, elitista ou popular.

Para desenvolver, então, a competência cultural é preciso tornar-se sensível ao outro, construir e reconstruir diálogos reconhecendo o diferente. Ainda segundo Gimenez (2006), um falante interculturalmente competente seria aquele que usa a sua competência linguística e sua conscientização sociolingüística em relação a outras línguas e o contexto onde está sendo empregada, com o objetivo de interagir ao longo de fronteiras culturais. Assim, ao adotar a abordagem intercultural observa-se a necessidade de integrar o ensino de cultura desde as séries iniciais, envolvendo o aluno na aprendizagem, fazendo comparações e explorando o significado de cultura.

Segundo Garcez, ter como objetivo a formação de cidadãos envolve “propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais *na sua própria* sociedade, para dela participar como cidadão pleno” (2008, p. 54, grifos do autor). Isso significa que a aula de LE pode promover, através do olhar do outro, “reflexão e informação sobre as realidades locais dos aprendizes-educandos”, contribuindo para que possam avaliar os limites de sua atuação, as novas possibilidades de atuação e os recursos necessários para ampliá-los (Garcez, 2008, p. 52). De Em uma perspectiva de leitura como construção social (Kleiman, 1995; Terzi, 2001, entre outros), a função do leitor vai muito além de decodificar o texto ou identificar informações específicas (nem sempre relevantes) no texto. Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo. Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto

(Luke e Freebody, 1990 *in* Gibbons, 2000) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. Nesse sentido, a unidade gênero do discurso (Bakhtin, 2003; Bazerman, 2005;) pode ser uma opção útil e esclarecedora para a organização do currículo, para o planejamento de aulas de leitura (e escrita) e demais atividades pedagógicas.

A abordagem de Bazerman (2007; 2011) para o ensino reflete a visão do gênero como mediador de interações socioculturais. Sendo assim, para desenvolver habilidades no aluno nessa perspectiva, é necessária uma pedagogia específica em alguns prontos: (re)produzir elementos-chave dos sistemas de atividades dentro dos quais o gênero evolui e é utilizado; e por fim, reconhecer o dinamismo, a transformabilidade e relativa estabilidade dos gêneros.

A educação letrada precisa atender não somente às habilidades formais de codificar e decodificar textos, mas também aos processos individualizados da construção de sentidos. É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significados e vida. (BAZERMAN, 2007, p.196)

Ao ensinar o idioma estrangeiro, deve-se demonstrar ao aluno que, antes de qualquer coisa, vivemos num mundo que apresenta diferenças culturais, onde nos encontramos com seres humanos que têm diferentes desejos, raças, classes sociais, nacionalidades e representações sócio-culturais. Por isso, a importância de se respeitar o outro e valorizar aquilo que se tem, construindo uma idéia crítica do mundo em que se vive.

Ao se trazer para a sala de aula notícias da televisão, da internet e dos jornais, sobre o mundo e focalizar os questionamentos que essa mídia apresenta, é uma maneira de colaborarmos na compreensão da multiculturalidade vivida na língua estrangeira, fazendo um experimento de aprendizagem e aumentando a consciência do aluno em relação à vida multicultural que está presente nas práticas discursivas.

3. A LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL

No contexto sociointeracional a linguagem é encarada como ação situada, ação que se constitui na e pela interação entre os sujeitos, através de atitudes coordenadas, portanto, co-construídas, o que implica uma contínua negociação entre os interlocutores.

Na visão de Goffman (1998, p. 76), esse encontro social é delimitado, pois abrange todas as ações que ocorrem a partir do momento em que duas ou mais pessoas passam a agir discursivamente de maneira conjunta, sustentando seu envolvimento em torno do que se diz.

Neste sentido, é preciso que no processo de interação cada participante atente para o enquadre em que se configura a elocução, saber se o que o interlocutor profere no momento é, por exemplo, uma brincadeira ou um insulto, evitando a ocorrência de um mal entendido. Goffman (1981) utiliza o termo footing para descrever o modo como os participantes enquadram as elocuções enquanto negociam as relações pessoais. Para este autor, footing "representa o alinhamento, a postura, a projeção do "eu" de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção".

Em Gumperz (1998, p. 100), por sua vez, consideramos a noção de pistas de contextualização, que, para o autor, dizem respeito aos traços presentes na superfície das mensagens, com os quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam o tipo de atividade, seu significado e a inter-relação entre as orações, grosso modo, são "todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais". Os significados de tais pistas são implícitos, contextuais, e dependem, portanto, do reconhecimento por parte dos participantes. Quando não há reconhecimento das pistas relevantes, acontecem divergências de interpretação e mal-entendidos, pois essas pistas apresentam um caráter convencional, social e culturalmente determinado.

A sociointeracional não possui visão idealizada do processo comunicativo, mas o vê como uma construção que os participantes, durante a interação, promovem. Segundo Gumperz (1982),

> Os participantes de uma conversa, por exemplo, têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo, volume da voz, entoação e estilo de discurso. Ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada.

Portanto, para Gumperz, e Goffman, a conversa não é um evento coeso, mas uma sucessão de atividades em contexto e em enquadres e esquemas específicos. O conhecimento, a aplicação das noções propostas por esses teóricos e por outros pretendemos mostrar numa conversa específica entre professores e a pesquisadora.

4. REFLETINDO SOBRE O TRABALHO INTERCULTURAL NAS AULAS DE LE

Durante o processo de formação os professores de inglês de escolas municipais do alto sertão paraibano, explorando a temática "A Interculturalidade na sala de aula de LE", discutiram sobre a importância de integrar o ensino da cultura desde as séries iniciais, envolvendo o aluno na aprendizagem. Essa preocupação atingiu dimensões positivas, tais como a implantação de uma pedagogia crítica e reflexiva que instigasse alunos e professores a compreenderem a cultura do outro.

Para ter uma visão ampla, a pesquisadora, que também é professora de inglês de uma escola rural, observou o desenvolvimento desse processo. Divididos em grupos de 5, por disciplinas, os professores foram orientados a refletir sobre os efeitos produzidos pelas práticas pedagógicas que ora estavam sendo mediadas no contexto escolar.

Para nortear o trabalho foi distribuído um questionário com três perguntas e à medida que cada professor apresentou seu posicionamento, evidenciaram-se de forma implícita ou explícita as suas expectativas, frustrações e sugestões sobre o ensino e a aprendizagem de uma LE. Assim, com base na descrição dos fenômenos sociolingüísticos presentes durante a conversa em que os participantes compartilhavam esquemas e enquadres em comum, pode-se detectar dados que serviram de análise
e com base na descrição será demonstrado que, quando as experiências são compartilhadas em um determinado contexto, mesmo havendo sobreposições ou comentários inaceitáveis podem construir uma interação harmônica.

4.1. APRESENTANDO O CORPUS E A ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO

O corpus desse trabalho é composto de um trecho dessa entrevista feita no encontro de formação dos professores de inglês. O vídeo da entrevista completa é de 55 minutos e 68 segundos de duração, porém utilizamos apenas trechos que julgamos pertinentes para a nossa análise. Para identificar os participantes, utilizamos as referências, P1, P2, P3, P4 e P5. A estrutura de participação da situação interativa analisada envolve: a pesquisadora (PP), que é a entrevistadora e os professores participantes.

A noção de interlocutores ratificados e não-ratificados se torna então importante, já que nessa interação os elementos linguísticos, paralingüísticos e também não lingüísticos sinalizam, no momento de fala, o *footing* dos participantes (GOFFMAN, 1998). Ao observar os diferentes alinhamentos dos participantes, pudemos identificar a

existência de diversos enquadres correspondentes aos níveis de interação aí representados a partir dos quais pudemos compor o seu quadro interacional.

Consideramos apenas um enquadre principal que estrutura a interação. O encontro de formação de professores é o enquadre mais amplo, em que os papéis dos participantes se caracterizam na relação entre o formador e os ouvintes. Esse enquadre por sua vez inclui o da entrevista, em que os participantes assumem os papéis de entrevistado e a pesquisadora de entrevistadora.

O fato de não ter tido um acordo prévio, pois os participantes não sabiam desse momento de entrevista, não deixou o grupo apreensivo, ao contrário a conversação tornou-se espontânea e o momento foi bastante informal e descontraído assemelhando-se a conversações face a face cotidianas.

4.2. ENQUADRE DA ENTREVISTA

Este enquadre caracteriza-se por constituir o nível mais global na interação. Os sujeitos envolvidos assumem os papéis de entrevistador e entrevistados. Nesse enquadre a pesquisadora assume o papel de entrevistadora, o *footing* da falante nesse papel implica a relação com o grupo, no caso, uma professora pesquisador (GOFFMAN, 1998). Esse alinhamento é perceptível pelo uso de elementos linguísticos e não linguísticos que o delimitam, como constatamos no recorte de um trecho da entrevista apresentado abaixo:

(1)
PP. Olá, como estão todos? (olhando para todos) Eu sou Maria, estou fazendo pós-graduação... precisamente Doutorado... e vim aqui hoje nesse curso de formação para conversar um pouquinho com vocês sobre as nossas práticas pedagógicas .. é possível? (sorri, e olha direcionando o olhar em cada um).

Em (1), apontamos como índices do alinhamento assumido pela pesquisadora a sinalização lingüística nas expressões “estou fazendo pós-graduação”, “aqui hoje nesse curso de formação” e as pistas não lingüísticas, como o olhar direcionado para o grupo . Percebemos que a pesquisadora na sua apresentação inicial assume o alinhamento de uma pessoa que tem outro objetivo no grupo que, observa e responde com ar de aprovação, cumprimentando a pesquisadora com gestos não-verbais, como o sorriso, e também usando enunciados curtos tais como “Olá”, “Seja bem-vinda”, “Claro... que sim!”, “Muito prazer”.

Na atividade entrevista, caracterizada pela dinâmica de perguntas e respostas, que situam as posições de entrevistador e entrevistado, há uma participação ativa e recíproca dos interlocutores na co-construção discursiva. O trecho abaixo ilustra essa atividade:

(2)
PP. Muito bem. Então, como vocês apresentam o intercultural nas aulas de inglês?
(Silêncio)
P1: É muito difícil... às vezes eu converso com eles sobre comidas, festas... depende da data... é difícil, são poucos que prestam atenção...
P2: Eu dou atenção às festas, Valentine's Day, Halloween, ás vezes quando o texto traz alguma coisa diferente sobre comidas, costumes... .
P3: se a gente tivesse mais tempo... podia até trabalhar mais... comparar as culturas... mas nós só temos duas aulas na semana... tem que cumprir o calendário...
P4: os alunos não gostam de inglês... a gente até tenta fazer diferente... trazer um texto...
P5: não adianta inovar... eu já fiz de tudo... eu já levei músicas... filmes... a gente só vê a gramática... e mal...

Percebemos que os interlocutores têm conhecimento do que estão falando e ao apresentar suas expectativas, deixam pistas de que há um conhecimento prévio para construir o discurso. O silêncio, as pausas marcam as paradas de turnos conversacionais e dão sequência a outra fala. Goffman (1998, p. 76) diz que "um encontro social é tipicamente marcado pela aproximação dos participantes, que deixam suas orientações dispersas e passam a mover-se conjuntamente...". Na entrevista analisada percebemos que os interlocutores constroem conjuntamente, durante todo o tempo em que dura a interação, uma atitude marcada pela reflexão, falta de incentivo, acomodação perceptivelmente sinalizado pelo silêncio constante e pausas intermináveis.

A interação que se estabelece nesse primeiro espaço foi suficiente para que identificássemos o comportamento dos participantes que deixam marcados seus papéis sociais durante o turno conversacional. Suas identidades são, portanto, construídas e legitimadas na interação.

Além disso, ficou claro, fenômeno observado pelas pistas linguísticas e paralinguísticas que os professores não estão satisfeitos com as aulas e que embora saibam da necessidade de trabalhar a interculturalidade, não veem sentido em inovar as práticas pedagógicas, visto que, ainda há uma forte resistência na aquisição de uma LE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou-nos a percepção de que em uma situação de interação face a face estão em jogo elementos de variadas ordens: linguísticos, paralinguísticos, gestuais,

visuais, etc. Esses elementos, por sua vez, marcam na elocução pistas que sinalizam o sentido que os interlocutores constroem conjuntamente e cuja análise requer um olhar sobre o contexto imediato da interação.

Embora possamos entender como uma análise sucinta, longe da pretensão de esgotar o quadro teórico em questão. Dentro dos objetivos deste estudo, compreendemos a maneira como, numa interação particular, os participantes constroem e definem, conjuntamente, a situação e os significados dessa interação, e negociam, durante todo o tempo em que mantêm contato, seus papéis discursivos, em termos de uma estrutura de participação.

É importante salientar que à medida que os professores são estimulados, em cursos de formação a refletirem sobre sua prática docente, aumentam as expectativas para a construção e a reconstrução de um fazer docente diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Editora Martins Fontes- São Paulo, 1992. (Trabalho original publicado em 1979.)

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCEZ M. P. (orgs.). **Sociolinguística Interacional:** antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 70-97.

GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002.

GOFFMAN. E. **Frame Analysis**. New York: Harper and Row, 1974.

_____. Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. In: TELLES, Branca R.; GARCEZ, P. (Orgs.). **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Loyola, 2002.

GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização: In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ M. P. (orgs.). **Sociolinguística Interacional:** antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 98-119.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

O GÊNERO TEXTUAL TWITTER COMO OBJETO DE ENSINO: AS MULTIMODALIDADES E OS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA.

Juliana da Costa Castro (UNIFAP)[1]
Adelma Barros-Mendes(UNIFAP)[2]

Resumo: A proposta deste trabalho é trazer para a discussão os gêneros textuais da esfera midiática como objeto de ensino para as aulas de Língua Materna/Portuguesa (LM/P), sob uma perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso. Pois, sabe-se da necessidade de mudanças de paradigmas dentro da escola, ou seja, da saída do ensino ainda preso à memorização isolada de regras para um ensino cujas base seja a perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Palavras-Chave: Gênero textual Twitter ; Sequências didáticas; Letramento.

Abstract: The purpose of this work is to bring the discussion the genres of media sphere as the main object lessons for teaching Portuguese in a Bakhtinian perspective of the discourse genres. It is known the need for paradigm shifts inside the school, that is, the end of teaching which is still stuck to isolated memorizing rules for a teaching whose ase is the social interactionist perspective of language. .

Keywords: gender textual Twitter; didactic sequences; literacy.

1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em pesquisa científica, em especial da área da linguagem, se fala em reflexão teórica e interpretação de ações que ocorrem em determinado local[3] com determinados sujeitos interagindo por meio das usos da língua. A pesquisa em sala de aula participa do campo da pesquisa social, que e como atividade social traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Lembrando que esse pesquisador é membro de um determinado tempo e de

[1] Graduanda em Letras. Bolsista de Iniciação Científica- PIBIC. Universidade Federal do Amapá. Email: jucastro.juliana@yahoo.com.br

[2] Profa. Dra. adjunta. Coordenadora da pesquisa. Universidade Federal do Amapá. Email: adelma@,unifap.br

[3] Nosso campo de estudo e análise foi uma turma de 1° ano do Ensino Médio de um bairro periférico da cidade de Macapá.

uma específica sociedade, logo o mesmo irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, numa, em outra ou naquela época (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Tomando posse dessa compreensão, o projeto de pesquisa *"Os gêneros textuais e sua didática: uma prática reflexiva para o ensino- aprendizagem da Língua Materna"* nasceu da necessidade de se discutir o papel dos gêneros textuais como objeto de ensino e da sua importância para a formação de sujeitos letrados para uma sociedade, também considerada letrada. Partindo deste ponto de vista, quando se decidiu trabalhar com a pesquisa, a intenção, primeiramente,fora a de favorecer aos alunos a vontade de estudar a LM/P sem o receio da memorização inócua de regras isoladas e descontextualizadas , ou seja, o primeiro passo era despertar o interesse do aluno por ler e escrever. .

Isso se fez porque se entende que não basta ser um professor exímino que seja, é preciso ser um professor pesquisador, é necessário que se reflita tanto sobre a própria prática, quanto sobre os anseios da escola e dos alunos, buscando respostas para perguntas formuladas nos mais diversos campos dos saberes. Em síntese, um professor pesquisador que esteja mais interessado no processo do que no produto, na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008, p.41).

Devido a essa preocupação, de refletir sobre o ensino da LM/P em sala de aula foram adotadas pelo grupo de pesquisa as concepções bakhtiniana dos gêneros do discurso (1953/54) e de sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004), considerando a importância destas ferramentas de ensino para a formação de sujeitos letrados. Por meio destas duas concepções foram realizados os processos de transposição didática e didatização do gênero textual Twitter, ressaltando a necessidade de se transpor novos saberes para o contexto escolar, pois, sabe-se que, atualmente, a escola abarca alunos não somente letrados, e sim, multiletrados.

2 A PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO NA ESCOLA-CAMPO

Adotamos para a intervenção na escola-campo a pesquisa de tipo etnográfico, que consiste em uma observação participante da situação estudada. Optou-se pela pesquisa de tipo etnográfico para se conhecer os sujeitos de pesquisa, já que o pesquisador precisa se

aproximar do local, dos eventos que o cercam, e manter-se em contato direto e prolongado com os sujeitos para planejar o *melhor caminho* a ser traçado na aplicação do projeto de pesquisa.

Neste tipo de pesquisa é necessário que se contextualize os fenômenos que acontecem no lócus selecionado, e assim, completar as informações coletadas juntamente com os aportes teóricos referentes a sua área de atuação. É pertinente esclarecer ainda que é o próprio pesquisador que manipula os dados, ou seja, cabe a ele a coleta e análise. A reavaliação dos dados, das técnicas de coleta, para a descoberta de novos conceitos e solução para os possíveis problemas diagnosticados. Assim,

.

> Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 1995:41)

Para o desenvolvimento da pesquisa se fez primeiramente a aplicação de dois questionários, um de caráter socioeconômico e outro sobre o grau de letramento dos alunos e de seus pais. Isso se deus para se pudesse traçar um panorama prévio do perfil dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito aos níveis de letramento. O diagnóstico envolvendo o letramento da família, se aplicou em função de se reconhecer que no convívio familiar podem se apresentar muitos eventos significativos de letramento. Com isso, entende-se que, antes de entrar na educação formal os alunos trazem uma gama de letramentos para sala de aula, e atualmente, multiletramentos (Rojo, 2012) que em diversas situações não são aproveitadas pelos professores.

Após a aplicação dos questionários, os pesquisadores selecionaram uma turma, e nesta aplicaram a SD do gênero textual Twitter, visando a um ensino mais eficaz por meio de atividades sistematizadas, conforme se atesta, pela SD construída pelos pesquisadores, a ser mostrada mais adiante.

A proposta constituiu-se numa tentativa de refletir e construir o ensino de objetos próprios do ensino e da aprendizagem da Língua Materna/Portuguesa, por uma via até então, embora em processo de exploração**:** a dos gêneros textuais/discursivos, ainda

carecendo se consolidar. Os gêneros textuais permitem a integração contextualizada de atividades de leitura, compreensão, produção de textos e análise linguística (eixos de ensino). Além de permitir um trabalho interdisciplinar em todas as esferas de atividade humana. Assim, o que se pretende a partir dos gêneros textuais é a formação de um aluno leitor, mas leitor que reflita sobre a vida e o mundo.

3. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A DIDATIZAÇÃO DOS SABERES

O termo transposição didática surgiu com o sociólogo Michel Varret (1975) e foi desenvolvido/didatizado por Yves Chevallard (1985), em sua obra La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir. Partindo dessa premissa, verifica-se que os saberes teóricos ou científicos precisam ser transformados em saberes a serem ensinados para entrarem em sala de aula, ou seja, precisam ser moldados, não simplesmente resumidos ou simplificados Barros-Mendes, 2005). Logo, este processo de transformação é denominado de *transposição didática.*

Segundo Barros-Mendes (2005) após transformarem os saberes teóricos ou científicos em saberes ensináveis, eles precisarão ser didatizados, isto é, precisam ser sistematizados, sendo que tal transformação não está vinculado, necessariamente a uma ordem, ou um "passo a passo", mas sim, a uma organização com um todo. Embora os conceitos de transposição didática e didatização sejam correlacionados, eles não são sinônimos.

Enquanto o processo de transposição didática se ocupa da transposição de saberes científicos em saberes a serem ensinados, como proposto por Chevallad (1985), a didatização se preocupa no como fazer, isto é, como esses saberes poderão ser organizados para melhor compreensão do aluno.

Conforme ainda, a referida professora explica que a transposição de saberes não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples "adaptações" ou "decalques" das teorias elaboradas por pesquisadores e *experts*.

Os gêneros textuais da esfera midiática são exemplos desse processo, ou seja, a urgência em se falar das transformações pelas quais a sociedade moderna passa,

mostrando aos alunos os usos efetivos de gêneros dessa esfera e seus objetivos na sociedade que também são importantes para a formação escolar.

> Este movimento de tirar o objeto de seu contexto para ser colocado dentro de outro para ser ensinado, transforma fundamentalmente o sentido deste objeto. Por exemplo, o fato de se tomar um gênero de discurso e colocá-lo em contexto escolar, faz com que este gênero não tenha mais a mesma função, ele se transformou em um objeto de ensino. Para os alunos, subsistem os traços de seu funcionamento anterior […]. Não se pode ensinar sem que se faça a transposição (Schneuwly, 1995ª, p.14-15, *apud* Barros-Mendes, 2005, p.19 ....).

Por isso, um saber, precisa ser ensinado e aprendido em sua legitimidade para a ação do contexto-social-histórico, no qual os sujeitos sejam preparados para refletir e interagir em situações comunicativas diversas. Nessa direção, o trabalho com livros didáticos, sequências didáticas e projetos, tem auxiliado no fazer didático do professor de LM/P no contexto de sala de aula.

4 AS MULTIMODALIDADES E OS MULTILETRAMENTOS: O GÊNERO TEXTUAL TWITTER COMO OBJETO DE ENSINO.

Quando se escolheu o gênero textual Twitter como objeto de ensino, sabia-se da necessidade de ampliação e revisão de alguns conceitos que circundam a "nova sociedade", isso quer dizer que, se as pessoas mudam, as linguagens também mudam e se moldam para atender novas formas de interação. Se notar que essa necessidade é modificada devido ao avanço tecnológico, não se pode ignorá-lo, ou seja, não se pode deixar de abordar tais questões na escola.

Foi a partir dos novos letramentos que apareceram/aparecem a todo instante dentro da sociedade, que impuseram aos pesquisadores a adotarem as concepções de multimodalidades e dos multiletramentos para ensino da LM/P, permitindo ao aluno as diferentes e variadas representações de linguagem, como bem pontua Dionísio,

> Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente os gêneros textuais falados ou escritos são, já que se dispõe de pelo menos duas

> representações: palavras e gestos; palavras e sorrisos, andar e falar, desenhos e palavras. (2011, p.139).

Isso quer dizer que quando se acionam estas representações, faz-se por gêneros textuais, pois os mesmos são reflexos socioculturas. Se a sociedade está mais moderna, com a chegada da tecnologia, permitindo uma interação mais rápida e "aproximada" entre as pessoas, é necessário que a escola prepare o aluno para o mundo digital. Rojo (2013) explica que é preciso procurar no *ciberespaço* um ponto de encontro, de interação, onde se observe as múltiplas identidades, de maneira mais criticista e ampla.

Ainda segundo a autora, as integrações de semioses, o hipertexto, a garantia e um espaço para a autoria e para a interação e a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento, isto é, as pessoas conduzem as necessidades comunicativas considerando os artefatos digitais e por ele criam, recriam e sinalizam novas práticas de linguagem por meio de um suporte tão complexo e multimodal.

Na mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2010) aborda a questão tecnológica como um favorecimento para o surgimento de formas inovadoras, mas não necessariamente novas, como por exemplo o e-mail que gera mensagens eletrônicas, do mesmo modo que se produz em uma carta pessoal, comercial, contudo as cartas eletrônicas são novos gêneros textuais que emergiram nas mídias, criando formas comunicativas diversas, híbridas, desafiando as modalidades oral e escrita, e quebrando o paradigma dicotômico de se estudar a LM/P.

O que se tem, em síntese, é que atualmente, não se pode mais falar somente em letramentos, e sim, em multiletramentos e multimodalidades no ensino escolar, enxergando o aluno como um ser digital, um (re)construtor da linguagem, por isso a necessidade da escola em se renovar e preparar os alunos para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital. Pois, se a sociedade muda, a linguagem a acompanha. Portanto, é preciso, nesse processo, que se abordem as capacidades/competências que a contemporaneidade exige acerca dos processamentos de : leitura e produção textual, nos quais a participação de práticas atuais estão inseridas, ou seja, é fundamental que se fale sobre as práticas atuais de letramento e suas diversas relações com o mundo.

5. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS[4]: O TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL TWITTER NA ESCOLA-CAMPO.

Quando se leva em consideração que os gêneros textuais são meios que possibilitam a interação humana, é necessário, pois, que o professor de LM/P sistematize as práticas de linguagem, para que dessa forma haja uma progressão no domínio dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

É partindo dessa concepção que os pesquisadores do Grupo de Genebra propõem desde a década de 90, que os gêneros textuais sejam trabalhados por meio de Sequências Didáticas (SD) que, segundo eles, são "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, P.97).

Trabalhar com SD, implica possibilitar que os alunos produzam sentidos com o gênero estudado, apropriem-se dele, reflitam a seu respeito, reconstruam-no e, posteriormente, produzam-no de acordo com a sua necessidade comunicativa. Novamente, conforme os autores, dentro de uma SD é preciso levar em consideração:

> O ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; Se moldar, para permitir uma diferenciação do ensino; (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 81-82)

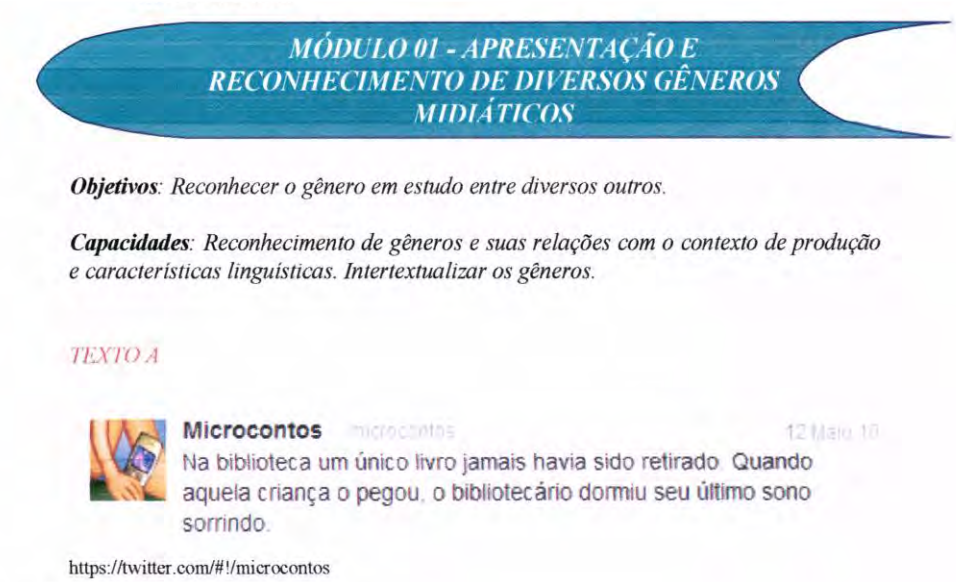
Resumindo, dentro das SD são trabalhados os eixos de ensino pela perspectiva sociointeracionista Vygotskiana. Dessa forma, o trabalho com as SD, promove o desenvolvimento da capacidade comunicativa, criando contextos de produções reais, múltiplas e variadas, no qual o aluno pode perceber o funcionamento e as particularidades dos gêneros textuais que circulam nas mais diversas esferas de comunicação, conforme

[4] O material foi produzido pelo grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Sociedade, Formação Inicial e Continuada de Professores, formado pelos acadêmicos de Letras – Adriana Carvalho, Heloane Baía, José Barreto Romariz e Juliana Castro, sob orientação da Profa. Dra. Adelma Barros-Mendes.

se atestou no desenvolvimento do trabalho com a sequência didática, pelos pesquisadores na escola-campo.

Logo, o conceito de SD, surge como proposta de se concretizar o trabalho com LM/P de forma mais integrada, isto é, para que haja maior articulação entre os objetos de ensino-aprendizagem ao ensino de LM haveria de se ter uma organização dos saberes escolares.

Imagem 1 (Módulo 1 apresentação e reconhecimento dos diversos gêneros midiáticos)



MÓDULO 01 - APRESENTAÇÃO E RECONHECIMENTO DE DIVERSOS GÊNEROS MIDIÁTICOS

***Objetivos**: Reconhecer o gênero em estudo entre diversos outros.*

***Capacidades**: Reconhecimento de gêneros e suas relações com o contexto de produção e características linguísticas. Intertextualizar os gêneros.*

TEXTO A

Microcontos microcontos 12 Maio 10

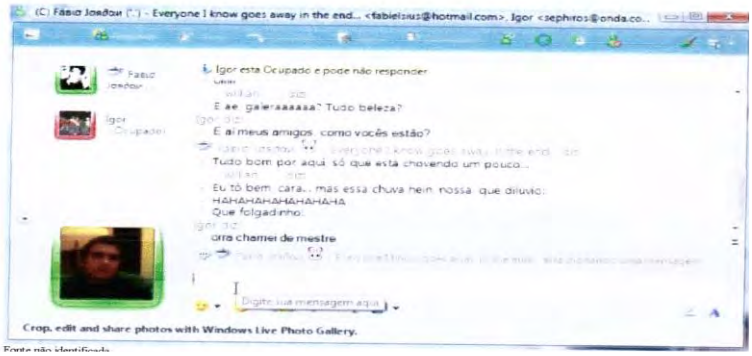
Na biblioteca um único livro jamais havia sido retirado. Quando aquela criança o pegou, o bibliotecário dormiu seu último sono sorrindo.

https://twitter.com/#!/microcontos

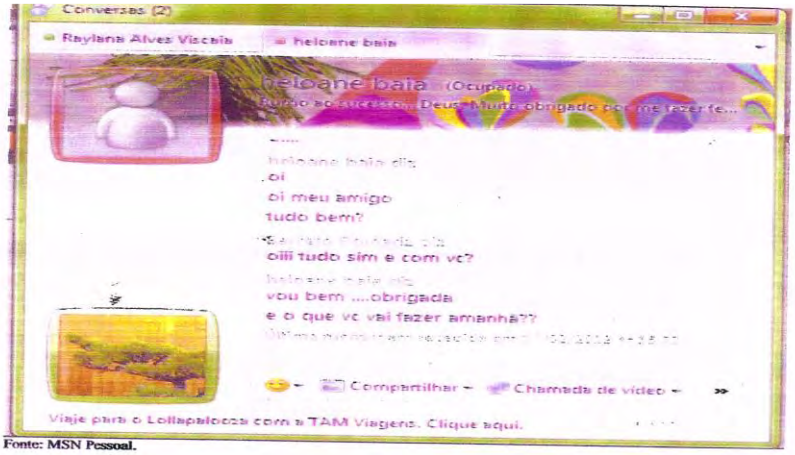
TEXTO B

Fonte não identificada.

TEXTOS C



Fonte não identificada.



Fonte: MSN Pessoal.

TEXTO D

Fonte: *http://br.mg4.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=ahfnc8rma4ob9*

No módulo 1, o objetivo dos pesquisadores foi de favorecer aos alunos os conhecimentos acerca dos gêneros textuais da esfera midiática. E se verificou que os alunos da escola-campo apresentaram dificuldades na compreensão do que são gêneros, esfera, suporte entre outros. Esta observação fez com que os pesquisadores produzissem um material contextualizando estes conhecimentos, que eram novos para os sujeitos de pesquisa.

O material se configurou em um vídeo denominado "A evolução das redes sociais", que contava um pouco da história do surgimento dos novos letramentos. Após a reprodução do vídeo os alunos foram instigados a interagir e a apresentar seus conhecimentos prévios. Dentre as questões que fomentaram a participação estavam:

- ✓ O que você entende sobre rede social?
- ✓ Você participa de alguma rede social?
- ✓ Você participa de redes sociais?
- ✓ Há textos nessas redes?
- ✓ Você consegue identificá-los?
- ✓ Quais são gêneros textuais que mais aparecem?

Já no módulo 2, o objetivo foi desenvolver o conhecimento do estilo do gênero textual Twitter e isto envolveu além da explicação acerca da seleção vocabular própria do gênero textual, alguns conhecimentos linguístico-gramaticais que o compõem (nomes (substantivos e adjetivos), verbos e conectivos). Com isso, os alunos foram estimulados a fazerem suas próprias compreensões desses recortes do Twitter, *na versão de postagem na revista e tirinha*. Isso serviu como uma prévia para a exploração do que se denomina de internetês, abordado no módulo 3.

Imagens 2 e 3 (Módulo 2 – O estilo do gênero e os conhecimentos linguístico-gramaticais do gênero textual twitter)

MÓDULO 02–IDENTIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO GRAMATICAIS DO GÊNERO TWITTER

Objetivo: *Adquirir conhecimentos a respeito dos elementos linguísticos tratados no gênero Twitter.*

Capacidades: *Reconhecer e utilizar os recursos linguísticos midiáticos do gênero Twitter;*

Atividade Oral:

Observar que o gênero em estudo tem como característica abarcar outros gêneros como é o caso da tira que segue.

Agora, vamos discutir os elementos e as características desses gêneros, lembre que você deve estar sempre em discussão ampla com o seu professor e seus colegas.

Através da análise dos gêneros que compõem o Twitter, abaixo, responda: quais as peculiaridades da linguagem utilizada?

http://clubedamafalda.blogspot.com/

ISTOÉ. São Paulo: Três, 2011-. n. 2187, out, 2011. p. 130-131.

Atividade

Vamos refletir sobre o uso da língua através da escrita presente nos textos acima?

Seguindo com a aplicação da SD, o módulo 3 apresentava as informações acerca do que seria o "fenômeno linguístico" chamado *Internêtes*. Foi um dos momentos em que os alunos mais interagiram nas aulas ministradas pelos pesquisadores, e observou-se, que este interesse se deu como consequência dos gêneros da esfera midiática fazerem parte da suas vidas. O que se quer dizer é, que o fato dos alunos terem intimidade fora do

contexto escolar com o gênero textual em estudo, eles interagem de maneira mais natural e com maior segurança

Destaca-se, também, que este módulo visava favorecer a competência de relacionar a linguagem oral com a escrita e suas variantes do uso da língua (padrão e não padrão); Compreender o grau de formalidade das situações de uso da linguagem (formal e informal); favorecer a utilização de argumentação oral. Para promover a discussão acerca de grau de formalidade da linguagem trabalhou-se com o vídeo sobre a linguagem formal e informal[5].

Imagens do Módulo Internetês.

MÓDULO 03 – Internetês...

Objetivos e capacidades: *Saber ouvir e entender o texto oral a partir de um vídeo sobre o uso do internetês. Favorecer, também, a competência de relacionar a linguagem oral com a escrita e suas variantes do uso da língua (padrão e não padrão) e de seu nível ou grau de formalidade desses usos (formal e informal), o contraste entre a linguagem verbal e não-verbal.*
Utilizar-se da linguagem oral em situações de interação em sala de aula;
Saber utilizar-se de argumentação oral;
Ter competência de ouvir os argumentos de outrem e debatê-los de forma sustentada.

Atividade Oral:

- *O que você destacaria neste vídeo? Por quê?*
- *Você concorda com o que a adolescente fala? Em que pontos?*
- *Você usa a internet no seu cotidiano? Em que situações?*
- *Que sites você tem o hábito de acessar?*
- *Você utiliza a internet como ferramenta de pesquisa e estudo. Como o faz?*

Escreva em duas linhas o que você entendeu do vídeo.

Atividade:

'* LaLo * (y
acabei de ganha um #convite da mina da qui da rua ! :DDD
http://www.twitwheel.com/soou_deelas

● rafaela brito ++
tenho qe dá, oo #convite do #chádebebê da #bruninha, pro #dão ee pra minha #prima :s ja ee #domingo ee eu esqeci rs
https://twitter.com/#!/rafaaelabritto

Luandre
Que tal iniciar março com o pé direito? Excelente oportunidade de #estagio em Inteligência de Mercado!,luandre.com.br/desenvolviment... #vagas #emprego

[5] O vídeo pode ser encontrado no endereço: (http://www.youtube.com/watch?v=WvnXZCZ1dzI).

Continuando o trabalho com a SD, no módulo 4, se objetivou a apresentar a forma de composição do gênero em estudo e ao mesmo tempo aprenderam como se abre uma conta e cada uma das particularidades disponibilizadas pelo gênero. Para maior compreensão deste módulo, as aulas foram ministradas no laboratório *Escola Superior de Redes* (ESR) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), pois se tratava de um exercício interativo entre pesquisadores e alunos, ou seja, as aulas foram de modo *on line*.

Após todo o processo de conhecimento do gênero textual, seguiu-se com diversos outros momentos de construção dos gêneros que se inserem no gênero Twitter, como o miniconto. Durante o processo de construção se verificou que os alunos em vez de apresentarem resistência à escrita, o que é comum em situação de escrita na tradição escolar, participaram de forma ativa, permitindo que se derrube a tese de que "os alunos não gostam de escrever e ler".

A experiência demonstrou que os alunos estão lendo, sim, e escrevendo mas não é a "redação" já tão debatida e ainda bastante presente nas salas de aula. Os alunos da geração dos multiletramentos escrevem aquilo que lhes parecem ter vida e lhes faz sentido.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, precisamos formar leitores e produtores de textos, onde eles possam perceber como as atividades comunicativas se processam não somente na escola, mas na vida. É necessário oportunizar a formação continuada aos professores, para que possam enfrentar tais mudanças no ensino, e que tenham a autonomia para reorganizar o plano de ensino, ou seja, está "mais do que na hora", de incluir novas práticas de discurso e novas discussões acerca do trabalho com os gêneros textuais na escola.

Evidentemente que para isso se impõe ainda que as escolas tragam para suas realidade as ferramentas que garantirão aos professores as condições para as mudanças que a sociedade apresenta e cobra que seja trabalhada na formação dos alunos, futuros profissionais de todas as áreas de atuação dessa sociedade.

Com base nessas observações, o projeto de pesquisa foi desenvolvido para que os alunos não apenas despertem o interesse pela LM/P, como também, saibam como agir linguisticamente dentro ou fora da instituição escolar, percebendo que os estudos das práticas de linguagem oportunizam um mundo mais letrado e multiletrado, e conduz a uma posição política e socialmente mais crítica.

Referências Bibliográficas:

ANDRÉ, Marli (2005) **Fundamentos da Pesquisa Etnográfica:** Etnografia da Prática escolar. Papirus.

BARROS-MENDES, A.N.N (2005) **Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões.** PUC/SP- UNIGE/SUISSE. Tese de Doutorado.

BAKHTIN, M. (1952-53/1979) **Os gêneros do discurso.** IN: Estética da Criação Verbal, pp.277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN/ Língua Portuguesa** (3º e 4º ciclos). Brasília, MEC/SEF.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998) L'oral comme texte: contruire un objet enseignable. IN: DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1998) Pour un enseignement de l'oral: Iniciation aux genres formels à école, pp 49-73. Paris: ESF Editeur. Tradução em: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (2004) (orgs/trads) **Gêneros orais e escritos na escola,** pp. 149-185. Campinas: Mercado de Letras.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19- 36.

MOURA E ROJO, R. H. R (Org): **Multiletramentos na Escola**: Parábola. São Paulo. 2013

ROJO, R. H. R. (Org): **Escola conectada: os multiletramentos** e a TICS. Parábola. São Paulo, 2013

GÊNEROS ACADÊMICOS: CONTRIBUIÇÕES DO FÓRUM E DA *WEBQUEST* PARA O LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DE EAD[1]

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UFPE)[2]

Introdução

Com o recente desenvolvimento dos cursos de ensino superior à distância, surge a necessidade de compreender as práticas educativas ocorridas nesse ambiente. O fórum de discussão e a *webquest* são gêneros que se destacam na mediação do processo de aprendizagem de vários cursos na modalidade à distância. Inseridos na esfera acadêmica, tais gêneros apresentam características desse meio e estão intimamente relacionados com o letramento acadêmico dos estudantes.

O presente trabalho tem por objetivo caracterizar o fórum e a *webquest*, investigando se esses gêneros foram elaborados de acordo com os propósitos comunicativos a que se destinam, bem como suas possíveis contribuições para o processo de letramento dos estudantes. Para tanto, o artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, explicitaremos a abordagem social do letramento que adotamos, com base nos Novos Estudos sobre Letramento; a seguir, trataremos do conceito de gênero, conforme proposto pela corrente do Inglês para Fins Específicos. Os tópicos seguintes são dedicados à análise do nosso *corpus* de fóruns e *webquests*, finalizando com as considerações finais.

1. Letramento e gênero

Os Novos Estudos sobre Letramento consideram a dimensão sociocultural na compreensão desse fenômeno e afirmam que os letramentos são situados, contextuais, específicos e ao mesmo tempo amplos. Street (2007) enfatiza três aspectos fundamentais desse conceito: primeiro, é mais adequado falar sobre *letramentos*, na medida em que não

[1] O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado da autora, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE em 2013, sob a orientação do professor Dr. Benedito Gomes Bezerra.

[2] Doutoranda em Linguística pela UFPE. Bolsista CNPq. mandinhacavalcante@yahoo.com.br.

podemos falar de um letramento único, pronto e acabado, mas de variedades de letramento, que possuem significados e importância diferentes em diferentes comunidades; segundo, os letramentos são historicamente situados e se modificam com o passar do tempo, ou seja, os usos e significados para o letramento são diversos em cada comunidade; e terceiro, os letramentos são fortemente permeados por questões ideológicas e de relações de poder.

Neste trabalho, consideramos que os letramentos são aquilo que as pessoas fazem que se relaciona com a escrita; são as atividades em que as pessoas leem, produzem e/ou falam sobre a escrita nas diversas situações de que participam. Os letramentos são as diferentes maneiras como as pessoas se engajam em interações mediadas por textos e os conhecimentos que desenvolvem a respeito desses textos, não apenas no que se refere aos seus aspectos formais e seus padrões linguísticos, mas, sobretudo, aos aspectos que estão relacionados à função social que eles desempenham em um contexto específico, à ação (ou ações) que realizam e como posicionam os participantes da interação com relação a status, poder, ideologias e outras questões (cf. BARTON; HAMILTON, 2005).

1.1. Letramento acadêmico

A participação efetiva do estudante no contexto acadêmico e a sua apropriação dos discursos e das práticas desse domínio dependem principalmente da compreensão e do uso dos gêneros textuais específicos da academia. Dessa forma, o engajamento efetivo dos alunos no discurso acadêmico e, consequentemente, o desenvolvimento do letramento acadêmico estão atrelados à utilização adequada dos gêneros exigidos.

O letramento acadêmico, portanto, é entendido neste trabalho como "o processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre as formas de interagir com a escrita para os fins específicos desse domínio [acadêmico], sem, contudo, desconsiderar, nessas interações com a escrita, a história de letramento dos alunos" (OLIVEIRA, 2009, p. 5). O letramento acadêmico não é visto aqui como uma realidade estanque, pronta e acabada.

Assim, ao ser inserido efetivamente nas práticas de letramento do contexto acadêmico, o estudante vai sendo familiarizado não somente com as formas de ler e escrever, através dos variados gêneros, mas também com as maneiras de pensar, agir e compreender dessa comunidade. Dessa maneira, procura se adequar às exigências de sua audiência ou da situação comunicativa específica, a partir do modo como se constituem

os diferentes campos do conhecimento e as especificidades das diferentes disciplinas. Ele ainda necessita compreender e se engajar nas interações do ambiente acadêmico considerando o seu papel social naquela instituição, ou seja, observando as hierarquias e status de cada participante e como tais aspectos têm implicações para o uso da linguagem e, principalmente, para a forma de organizar seus discursos (quem pode produzir determinados gêneros, como se dirigir a uma pessoa de cargo superior, etc.). Assim, deverá perceber, entre outras coisas, que os gêneros apresentam um importante papel de regulamentação e legitimação das práticas acadêmicas.

1.2. Gêneros

Consideramos que nos estudos sobre letramento a noção de gênero textual está implícita (cf. BEZERRA, 2010) e, dessa forma, justificamos a necessidade de relacionar texto, gênero e letramento principalmente por dois motivos: primeiro, a comunicação humana não ocorre através de unidades da língua, como palavras ou frases soltas, mas sim através de textos na forma de algum gênero (cf. MARCUSCHI, 2008). Segundo, os gêneros implicam uma série de relações discursivas e sociais e papéis definidos, determinando que indivíduos têm credenciais ou autoridade para produzir determinado gênero e funcionando como "um modo importante de distribuir o conhecimento e as atitudes para com os textos de uma comunidade" (STREET, 2007, p. 481-482).

Consideramos produtiva a abordagem de estudos de gêneros do Inglês para Fins Específicos, visto que se volta para os ambientes profissionais e acadêmicos, representada pelos trabalhos de Swales (1990). Para o autor, o gênero abrange uma classe de eventos comunicativos, que apresentam propósitos comunicativos comuns, reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva da qual esse gênero faz parte[3].

Com relação à produção e recepção de gêneros acadêmicos no contexto de ensino-aprendizagem, Dionísio e Fischer (2010) distinguem gêneros "acadêmicos de fato", ou seja, os gêneros científicos propriamente ditos, como a resenha acadêmica e o artigo científico, e os gêneros que fazem parte do ambiente acadêmico, mas que são utilizados como ferramentas pedagógicas, isto é, "aqueles textos que servem de

[3] Consideramos que a noção de gênero adotada no presente trabalho não se refere apenas a aspectos estruturais e linguísticos, mas especialmente à função social que o gênero assume e a sua força retórica reconhecida pelos participantes da interação.

mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação" (p. 295).

As autoras explicam que existe uma defasagem entre os gêneros que os estudantes têm que ler e escrever, sendo tais práticas mais voltadas para as ferramentas pedagógicas do que para os gêneros científicos propriamente ditos. Esse enfoque privilegiado nos gêneros voltados para a interação e avaliação dos estudantes em detrimento dos gêneros acadêmicos propriamente ditos acontece também na EAD: com frequência, notamos a centralidade das práticas comunicativas através de fóruns e trabalhos de pesquisa com vistas à atribuição de nota, por exemplo, e a utilização/solicitação mais tímida de resenhas e artigos científicos (cf. LÊDO, 2013). Assim, a maioria das atividades de escrita é realizada para fins avaliativos, com o objetivo de "medir" o que os alunos sabem e o que precisam melhorar. Em geral, inclusive considerando os gêneros acadêmicos propriamente ditos, o aluno não escreve dentro de "situações sociais reais", mas apenas para ser avaliado, pois sua audiência é apenas o professor. No caso que estamos analisando, o fórum e a *webquest* não se constituem como gêneros acadêmicos propriamente ditos, mas como ferramentas pedagógicas, que correspondem, respectivamente, a 20% e 40% da nota do estudante nas diferentes disciplinas (ver abaixo).

2. Principais gêneros mediadores do processo de letramento dos alunos de EAD

2.1. Aspectos metodológicos e contextualização da pesquisa

O nosso estudo utilizou-se de métodos de cunho etnográfico, a partir da inserção da pesquisadora como observadora das práticas ocorridas em 5 disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem durante todo o semestre de 2012.1 (6º período), no curso de Letras a Distância oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE). Em cada uma das disciplinas são desenvolvidos ao longo do semestre 4 fóruns e 2 *webquest*, totalizando 20 fóruns de discussão e 10 *webquests*, que compõe o *corpus* textual considerado neste trabalho[4]. O fórum de discussão e a *webquest* foram escolhidos por serem reconhecidos

[4] Além dos dados textuais, complementam nossos dados um questionário respondido pelos alunos sobre suas práticas de leitura e escrita durante o curso e entrevistas realizadas com estudantes e professores do curso a respeito de suas percepções sobre os gêneros que permeavam suas práticas, especialmente quanto

pelos próprios membros da comunidade discursiva estudada como os principais gêneros organizadores das atividades no curso, constituindo, dessa forma, gêneros essenciais no processo de letramento desses estudantes.

2.2. Caracterização e análise dos fóruns

Dentre os gêneros que fazem parte das práticas discursivas em EAD, o fórum de discussão se apresenta como um dos mais importantes no ensino à distância mediado pelas novas tecnologias. Tal importância se deve, entre outros aspectos, ao fato de o fórum ser a principal ferramenta de interação e mediação entre os professores, os estudantes e o conteúdo da disciplina. Diversas pesquisas vêm sendo realizadas a fim de explicar as características do fórum a partir de diferentes perspectivas (ver LÊDO, 2012; BEZERRA, 2011; PAIVA; RODRIGUES JR, 2004, entre outros), mas muito ainda resta por investigar.

O fórum no contexto da EAD se constitui como uma discussão em torno de um tema previamente escolhido pelo professor e que esteja dentro do conteúdo da disciplina. No fórum, o professor problematiza uma questão pertinente ao assunto que será debatida pelos estudantes, com a mediação do docente. Para Bezerra (2011, p. 13), o fórum se configura "como gênero textual e como ferramenta tecnológica voltada para a interação". Assim, o fórum é um gênero digital que reúne as opiniões de uma comunidade discursiva (cf. PAIVA; RODRIGUES JR., 2004) sobre um tópico específico, sendo caracterizado especialmente por seu caráter interativo e dialógico, apresentando-se na forma de um debate de ideias, além de ser tipicamente assíncrono, ou seja, a interação não ocorre em tempo real.

O fórum se apresenta como uma série de postagens. Observamos nos fóruns do nosso *corpus* a seguinte configuração: no início, tem-se o número do fórum e o título, no qual se observa o tema a ser discutido; a seguir, contém a problematização da proposta, uma figura ilustrativa e algumas referências bibliográficas que os estudantes podem consultar. Por último, informam-se os critérios de avaliação das postagens. Somente a seguir é que se iniciam as mensagens dos participantes do fórum (professor/alunos). Isso

aos gêneros acadêmicos. No entanto, no presente trabalho, por questões de espaço, não nos aprofundamos no que diz respeito aos resultados e análise específicos dos questionários e entrevistas.

implica que o fórum possui vários autores, se constituindo como um gênero cuja escrita é (ou deveria ser) colaborativa.

Destacamos dois aspectos que se sobressaem no fórum: primeiro, a julgar pelo seu propósito comunicativo reconhecido pela comunidade, esse gênero teria uma contribuição significativa em oportunizar a construção do conhecimento pelo estudante, através dos diversos (micro)eventos que compõem a participação do estudante no fórum, como pesquisar o assunto, ler o fascículo da disciplina, elaborar a resposta à proposta do fórum, ler as respostas dos outros colegas e os comentários realizados pelo professor. Todos esses aspectos contribuiriam para o processo de desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes. A participação do estudante no fórum não corresponde simplesmente à postagem de sua opinião sobre o tópico, mas implica uma série de ações que envolvem textos diversos com o intuito de fundamentar teoricamente sua argumentação. Segundo, o fórum apresenta papel fundamental como ferramenta de avaliação. A respeito desse segundo ponto, destacamos o posicionamento de uma professora da EAD que entrevistamos:

Exemplo 01 (E-P2): Opinião da professora a respeito do fórum
[...] o que eu tenho percebido na prática [do fórum] é os alunos entram, só respondem e tem uma parte que é para o professor avaliar. Então não há uma interação muito grande, porque já tem assim: avaliação lá na frente, o aluno já responde com medo de errar... Ele não fica à vontade, ele 'joga' o conteúdo que vê no fascículo, ou então faz pesquisa dentro do Google e 'joga' lá no fórum, mas não diz assim: "olá pessoal, quanto à pergunta que foi lançada no primeiro fórum, o que vocês acham? Bem, na minha opinião, eu acho que é isso, isso e isso, mas de acordo com fulano de tal isso".

Por meio do depoimento da professora, compreendemos que a realização do fórum em um contexto específico nem sempre corresponde totalmente ao que é descrito na literatura, a exemplo do fórum do nosso estudo, em cuja prática real observamos uma baixa interação. A docente relaciona tal aspecto com a preocupação que os estudantes têm em serem avaliados, devido ao "medo de errar". Assim, para ela, o fato de o estudante ser avaliado pode inibi-lo, além de tal aspecto se refletir numa "linguagem mais distante" (formal). A respeito dos usos da linguagem em fóruns de EAD, a pesquisa de Bezerra (2011) relaciona a baixa interação que ocorre em alguns fóruns ao alto grau de formalidade da língua exigido, visto que muitas vezes os estudantes, por não se sentirem seguros utilizando essa variedade, ficam inibidos e desmotivados, ocasionando pouca participação no fórum.

Durante a entrevista, os estudantes, ao definirem esse gênero, afirmaram que se trata de uma discussão, porém na prática percebemos que isso não acontece. Vale ressaltar que, embora eles já estejam quase no final do curso (6º período), a interação via fórum

ainda não se concretiza plenamente. Acreditamos que o foco na avaliação e o uso de uma linguagem formal no fórum são fatores que podem contribuir significativamente para tornar o fórum pouco interativo. Conjugada a esses aspectos, acrescentamos a elaboração desse gênero como decisiva para seu bom funcionamento, como apontamos a seguir, influenciando a exploração do seu potencial no desenvolvimento do letramento dos estudantes.

2.3. Elaboração do gênero fórum

Quanto à elaboração do fórum, uma questão que se colocou para nós foi: será que o fórum sempre é construído adequadamente, a fim de problematizar uma questão e gerar uma discussão, ou será que sua formulação leva o estudante à mera postagem de conteúdo, como resposta a perguntas diretas? Acreditamos que a possível má formulação da questão a ser discutida no fórum é um dos fatores que podem contribuir para a baixa interação. Assim, temos a hipótese de que quanto menos adequada a elaboração do fórum, maior a chance de ocorrer desvio de tópico ou diminuir a interação entre os participantes, visto que o debate é central para esse gênero e se a proposta não é construída no sentido de possibilitar uma discussão, desvirtua-se o fórum em seu propósito principal.

Assim, elaboramos alguns critérios para nortear a nossa avaliação do que se constituiria como proposta mais ou menos adequada ao gênero fórum[5]. Em primeiro lugar, e mais importante, a proposta do fórum não deveria conter uma pergunta direta, para a qual o aluno possa dar uma resposta objetiva, no sentido de simplesmente a pergunta não promover o debate (critério com peso 2; o maior peso se deve por considerarmos, baseados na literatura sobre o gênero, ser esse o aspecto mais importante na elaboração de um fórum: sua proposta de potencializar uma discussão). Em segundo lugar, a questão posta deve ser clara e a problematização deve levantar questionamentos para a reflexão do estudante sobre o tema, a fim de elaborar o seu posicionamento no fórum (critério com peso 1). Em terceiro e último lugar, consideramos a participação do professor como mediador da interação via fórum, no sentido não apenas de avaliar as postagens, mas de direcionar a discussão, propor um olhar mais profundo sobre o tema,

[5] Os critérios e os pesos são de elaboração e responsabilidade da autora. Contudo, salientamos que tais critérios não pretendem fazer julgamento de valor, mas estão fundamentados na literatura sobre o fórum, que dispõe o que seria o fórum, como ele acontece, quais seus propósitos, etc.

de maneira a instigar outras reflexões nos estudantes (critério com peso 1). O quadro 01 ilustra alguns resultados dos dados encontrados nos fóruns, com relação aos critérios acima mencionados encontrados:

Quadro 01: Avaliação dos fóruns das disciplinas quanto à elaboração adequada do tema do fórum

Disciplinas/ Fóruns	D1	D2	D3	D4	D5	Avaliação	
						Fóruns adequadamente elaborados	Fóruns com problemas de elaboração
F1	C2	C2-C3	C2	C2-C3	C1-C2-C3	(D5-F1)	(D1-F1); (D2-F1); (D3-F1); (D4-F1)
F2	C3	C2-C3	C2-C3	C1-C2-C3	C1-C2-C3	(D4-F2); (D5-F2)	(D1-F2); (D2-F2); (D3-F2)
F3	C2-C3	C1*-C2-C3	C2-C3	C1-C2-C3	C1-C2-C3	(D2-F3); (D4-F3); (D5-F3)	(D1-F3); (D3-F3)
F4	C2	C1*-C2-C3	C2	C1-C2-C3	C1-C2-C3	(D2-F4); (D4-F4); (D5-F4)	(D1-F4); (D3-F4)

Legenda:
D1=Disciplina 1; D2= Disciplina 2; D3= Disciplina 3; D4= Disciplina 4; D5= Disciplina 5;
F1= Fórum 1; F2= Fórum 2; F3 = Fórum 3; F4= Fórum 4;
C1= Critério 1; C2= Critério 2; C3= Critério 3.
*com ressalvas

Fonte: Elaboração da autora

Dessa forma, por exemplo, observamos que no primeiro fórum da disciplina 1 (D1-F1) encontramos apenas a realização do critério 2, que é conter uma proposta clara; no entanto, não apresenta uma questão apropriada ao debate nem condução adequada da discussão pelo professor. O aspecto 2 somente é insuficiente, de forma que consideramos que a elaboração desse fórum foi inadequada. No caso do primeiro fórum da disciplina 5 (D5-F1), encontramos a realização dos três critérios propostos, de forma que esse fórum foi avaliado como adequadamente elaborado.

De maneira geral, encontramos alguns problemas relativos à elaboração das propostas dos fóruns da disciplina 1: um primeiro aspecto foi que a maioria das questões não foram construídas de forma a possibilitar a discussão, como por exemplo, pedir para os estudantes relatarem suas experiências de estágio ou pedir informações sobre o projeto que será desenvolvido e orientar o trabalho dos alunos através do fórum, indicando caminhos de pesquisas e referências (conforme exemplo 02). Percebe-se que o espaço do fórum foi utilizado para objetivos distintos dos propósitos do gênero, retirando sua característica central, que é o debate. Nesses fóruns, percebemos também a pouca participação da docente, comentando o fórum pouquíssimas vezes e, quando o faz, de maneira bastante geral. Um dado que ilustra isso é que em um dos fóruns que continha um total de 55 postagens, apenas 02 eram da professora. Dessa forma, havia pouca interação e os estudantes não eram motivados a retornar ao fórum. Foi possível perceber

uma maior participação da docente quando, em um dos fóruns, a proposta não ficou clara, de forma que ela realizou várias postagens realizando e esclarecendo melhor a questão posta.

Exemplo 02 (D1-F4): Proposta inadequada ao fórum de discussão
Refletir sobre a importância do relatório de estágio ao compartilhar experiências com os colegas que podem auxiliar nas dúvidas e na construção do relatório de estágio.

Com relação aos fóruns da disciplina 2, o que percebemos foi que as propostas também não tinham o caráter de discussão/debate, sendo formuladas a partir de análise de textos. No entanto, consideramos os fóruns 3 e 4 dessa disciplina como adequados com ressalvas porque, apesar do caráter analítico, a questão foi mais elaborada, solicitando um posicionamento crítico do aluno diante de dois comentários postos. No caso dos fóruns da disciplina 3, nenhuma proposta se enquadrou como possibilidade de discussão, pois tratavam-se de perguntas diretas que solicitavam do estudante uma resposta objetiva e/ou uma postagem de conteúdo, por exemplo, perguntando qual tipo de pesquisa o estudante pretendia desenvolver (conforme exemplo 03). Assim, embora a questão fosse definida e clara e a docente participasse do fórum, não se configurava como uma proposta de discussão.

Exemplo 03 (D3-F4): Proposta inadequada ao fórum de discussão
Qual a importância do cronograma e do orçamento no projeto de pesquisa? O que são as referências bibliográficas? Qual a diferença entre Apêndice e Anexo? Estas são algumas perguntas essenciais para a compreensão da parte pós-textual de um projeto de pesquisa

Os fóruns das disciplinas 4 e 5 foram considerados como adequados porque foram os que mais se aproximaram de fato de um debate de ideias, a partir de questões mais polêmicas, que permitiam duplo posicionamento, cabendo ao estudante argumentar sobre o ponto de vista adotado (conforme exemplo 04). Assim, nesses fóruns há mais interação entre professores e alunos, e, inclusive, algumas retomadas da postagem do colega. Um dado que exemplifica isso é que um dos fóruns continha 108 postagens, das quais 43 eram do professor, ou seja, uma quantidade bastante equilibrada, na medida em que o professor procurava comentar as respostas, além de incentivar novas postagens aprofundando (e trazendo novas) questões.

Exemplo 04 (D4-F3): Proposta adequada ao fórum de discussão
Ainda que se tente impor uma única norma padrão como regra prestigiada para o português brasileiro, convivemos com outras variedades nos usos diários de nossa língua. Assim, podemos assegurar que é um mito a unidade linguística brasileira?
Apresente seu(s) ponto de vista(s) sobre o tema expondo exemplos de diferentes variedades linguísticas que compõem a língua portuguesa falada no Brasil.

Nesses casos, os estudantes são convidados a participar mais de uma vez, pois são instigados por reflexões dos professores. Claro está que um fator que contribui para a formulação de fóruns mais dinâmicos é a própria disciplina, ou seja, em tese, um tema da Sociolinguística como a variação linguística oferece maiores possibilidades de polêmica do que um tema da Pesquisa Científica, sobre as partes do projeto. Tal aspecto levanta a questão: será que o fórum seria adequado a toda e qualquer disciplina? E mais: será que as potencialidades de recursos midiáticos são exploradas de fato no ensino à distância? No entanto, inclusive devido à própria organização da EAD, padronizada e com formato "fechado" (pré-definido), é recomendado que se procure explorar temas e questões relacionadas à disciplina de tal forma a investir na discussão e desenvolvimento da argumentação e criticidade do aluno.

2.3. Caracterização do gênero webquest

Webquest (doravante WQ) é uma atividade que envolve uma pesquisa planejada pelo professor para ser desenvolvida principalmente através de recursos e informações disponíveis na internet. Essa metodologia foi criada por Bernie Dodge e Tom March, professores da Universidade de San Diego, em 1995, com a proposta de permitir aos alunos desenvolverem habilidades de pesquisa e resolução de problemas, por meio de uma pesquisa orientada (cf. FREIRE; RODRIGUES JR., 2009). O objetivo visado por essas propostas de pesquisa deveria ser não somente a coleta de conteúdos, mas principalmente a reflexão sobre e a transformação das informações, de forma a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimento pelo estudante. Em menos de vinte anos desde sua criação, a WQ vem ganhando visibilidade e despertando o interesse de educadores de diferentes áreas. Como objeto de estudo, a WQ se mostra como um terreno fértil e pouco explorado, e apesar de alguns trabalhos já terem sido desenvolvidos sobre esse tema, muito ainda resta por investigar.

No presente trabalho, adotamos uma perspectiva diferenciada, ao considerarmos a *webquest* como um gênero, visto que não encontramos na literatura esse tipo de abordagem. Tal abordagem da *webquest* se justifica na medida em que ela apresenta peculiaridades temáticas e formais, bem como circula em um ambiente específico, se realiza por meio de eventos de letramento específicos e serve a determinados propósitos comunicativos, cumprindo sua função social e exercendo uma força retórica própria (cf. BEZERRA; LÊDO, 2012). Consideramos que o estudo da *webquest* requer uma análise

textual que aponte para os aspectos do letramento, conforme desenvolvemos neste trabalho. Justificamos a necessidade dessa abordagem a fim de considerar os aspectos textuais e sócio-linguístico-discursivos envolvidos na *webquest* e aprofundar questões sobre o seu estudo do ponto de vista dos estudos da linguagem e não apenas da educação.

A *webquest* é um gênero instrucional que orienta a elaboração de outros gêneros, que são seu produto final. Este pode assumir várias formas: nas WQ voltadas para outros níveis de ensino, pode ser a elaboração de gêneros diversos, como uma apresentação oral dos resultados para os colegas, a realização de uma peça teatral, um cardápio ou folder para campanha, por exemplo. No caso da EAD, o produto final privilegia os gêneros escritos e varia desde apresentações em PowerPoint a listas de sites e trabalhos mais elaborados, como artigos científicos.

Todas as 10 WQ que compõem o nosso *corpus* apresentam a mesma interface e organização nos seguintes componentes (organizados no ambiente através de recursos hipertextuais): Introdução, Tarefa, Processos e Recursos, Critérios de Avaliação, Conclusões, Créditos e Referências. Assim como no fórum, a elaboração inadequada aos propósitos comunicativos desse gênero pode influenciar no aspecto do letramento, conforme discutimos a seguir.

2.4. Elaboração do gênero webquest

Uma questão que se apresentou como relevante para nosso estudo sobre a *webquest* foi analisar se esse gênero estava sendo elaborado de forma adequada, ou seja, se apresentava não apenas suas características formais e/ou orientacionais, mas também uma proposta que possibilitava a construção do conhecimento pelo estudante, através da transformação da informação pesquisada pelos alunos, e não sua mera reprodução.

Bottentuit Jr. e Coutinho (2011) salientam que pelo fato de requerer o processamento de informações e a produção do conhecimento, uma *webquest* bem elaborada é uma estratégia para inibir inclusive as práticas de cópia de material da internet sem a devida referência, prática bastante comum entre os discentes. Ao solicitar que os estudantes relacionem ideias, debatam, discutam, dramatizem, produzam textos, analisem, sintetizem, entre outros, o professor provavelmente terá um "produto" feito pelos estudantes, já que ele não encontrará a resposta pronta para "copiar e colar". Assim, é importante que o produto final seja planejado sem uma resposta definida, fechada em si mesma (PAIVA, 2011).

Bottentuit Jr. e Coutinho (2011) ainda consideram que as *webquests* bem elaboradas exploram os níveis mais elevados das capacidades cognitivas dos alunos, propondo atividades que requerem análise, síntese e avaliação de dados. No entanto, também destacam que é grande a quantidade de tarefas "que não permitem ultrapassar os níveis do conhecimento e da compreensão materializados em: apenas sínteses, resumos ou simples recolha de dados" (p. 6).

Em nossa análise das WQ, consideramos os seguintes aspectos: primeiro, baseados na adaptação da Taxonomia de Bloom (ver Bottentuit Jr. e Coutinho, 2011, p. 7), classificamos o grau de complexidade da proposta da WQ e, a partir da análise das tarefas solicitadas, observamos se ela foi elaborada de forma a possibilitar a transformação do conteúdo e, portanto, se se constitui como uma *webquest*[6]. Segundo, partindo da acepção de que a WQ é um gênero que orienta a elaboração de outros gêneros, além de observarmos se a tarefa solicitada era para ser realizada em grupo ou individualmente, investigamos se o professor explicitou na tarefa qual o gênero que ele queria que o aluno elaborasse como produto final[7]. No quadro 2, estão exemplificados alguns dos dados encontrados.

Quadro 02: Análise das *webquests*

WebQuest	Descrição da tarefa	Taxonomia de Bloom	Ativ. em grupo ou indiv.	Explicita gênero?	Avaliação da proposta
D1-WQ1	Produção de fichamento do tipo resumo.	"Entender" N=2	Indiv.	Sim	Inadequada
D1-WQ2	Após assistir a algum dos filmes indicados, escrever uma resenha sobre ele.	"Avaliar" N=5	Indiv.	Sim	Adequada
D2-WQ1	Apresentação de PowerPoint com um diálogo entre a literatura e a pintura modernista.	"Analisar" N=4	Grupo	Sim	Adequada
D2-WQ2	Escolha de um conto de Guimarães Rosa e realizar uma análise da narrativa	"Analisar" N=4	Grupo	Não	Adequada

[6] Salientamos que, no caso do nosso estudo, os professores recebem orientações específicas para a elaboração de *webquest* disponibilizadas pela Universidade em material de apoio.

[7] Destacamos que a complexidade da tarefa solicitada, conforme disposto na Taxonomia de Bloom, foi critério essencial na nossa avaliação de adequação e inadequação da WQ. Consideramos pontuação a partir da ordem crescente, ou seja, do nível mais baixo de complexidade (base=1) até o nível mais alto (topo=6). WQ com pontuação menor do que 4, apresentam uma proposta inadequada à metodologia de WQ.

Fonte: Elaboração da autora

A partir da análise baseada nos critérios apresentados, consideramos que duas das dez *webquests* que compõem nosso *corpus* não foram formuladas de maneira adequada, principalmente porque não promovem a modificação da informação pesquisada pelo aluno, mas sim realizam um tratamento superficial do conteúdo (conforme exemplo 06). Por exemplo, fazer um fichamento de um livro não inclui duas das características centrais da *webquest*, que é a pesquisa e transformação da informação encontrada. Salientamos que mesmo algumas WQ que continham propostas adequadas à metodologia de pesquisa, eventualmente continham problemas de clareza em sua elaboração, sendo vagas e não detalhando as informações. Foi possível perceber que a maioria das WQ solicitavam trabalhos em grupos, explorando o seu caráter colaborativo. Relativamente à explicitação do gênero solicitado como produto final, apenas metade das WQ o fizeram. Consideramos que é um aspecto positivo informar o gênero que se espera, a fim de esclarecer como o estudante deve organizar os dados obtidos em sua pesquisa.

Exemplo 06: Exemplo de WQ inadequada
Baixe o arquivo com o texto "Conceito de projeto: rompendo com o presente", de Maria Elisabeth B. Almeida, disponível em nosso ambiente virtual de aprendizagem. Leia o texto e faça o seu fichamento no editor de texto do seu computador. Nomeie o arquivo com seu nome+webquest1, anexe o arquivo e o envie.

De maneira geral, observamos também que as WQ se apresentam bem articuladas com a temática discutida nos fóruns, e isso é um aspecto positivo na medida em que integra os conteúdos vivenciados no curso, ou seja, "para garantir uma aprendizagem significativa é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos", de forma que a WQ sugira "uma continuidade a um conhecimento já adquirido, dando pistas para que o novo tema seja uma ponte para a agregação de novos saberes" (BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2008, p. 3).

Salientamos a importância de dizer qual gênero espera que o aluno produza, tanto para evitar vagueza e explicitar o que o professor deseja receber como produto final como propor uma definição mais específica, inclusive com o intuito de familiarizar o estudante com a nomenclatura dos gêneros típicos do ambiente acadêmico, contribuindo diretamente para o letramento do estudante. Em nosso *corpus* pudemos perceber que, de maneira geral, os professores dizem o gênero que desejam e notamos também que algumas vezes isso não fica claro, pela dificuldade inerente de nomeação dos gêneros.

Um exemplo encontrado foi a solicitação de um "comentário crítico" (quais as características desse gênero?).

Considerações finais

O nosso trabalho procurou caracterizar os gêneros fórum e *webquest*, na medida em que eles mediam as principais atividades ocorridas no curso à distância objeto de nosso estudo. Notou-se que nem sempre os gêneros que participam do processo de desenvolvimento do letramento dos estudantes são elaborados de forma adequada a cumprir os seus propósitos comunicativos.

Diante de nossas análises, com relação à contribuição do fórum para o letramento dos estudantes, observamos que o fórum apresenta grande importância para o desenvolvimento do letramento acadêmico do estudante, por estar diretamente relacionado com os seguintes aspectos: o estudante precisa desenvolver habilidades de pesquisa e leitura, para procurar materiais para embasar a construção da sua postagem no fórum; precisa desenvolver a argumentação, organização de ideias e fluência na escrita da variedade padrão da língua.

Além disso, ele está sendo inserido nas práticas típicas do ambiente acadêmico, no qual necessita saber referenciar suas fontes de pesquisa, com o risco de ser penalizado em sua nota caso não o faça. O estudante é convidado a utilizar esse gênero e fazê-lo de forma crítica, especialmente nos casos em que o fórum é construído de maneira adequada para estimular o debate. Consideramos que a elaboração inadequada da proposta do fórum (com a exploração de questões diretas que não viabilizam o debate de ideias) é um dos fatores responsáveis pela baixa interação encontrada nesses fóruns.

Com relação à *webquest*, foi possível observar que se trata de um gênero importante para o processo de letramento dos estudantes em vários aspectos, porque envolve pesquisa, que é uma atividade muito importante no ambiente acadêmico, na medida em que ajuda a desenvolver a habilidade de buscar informações relevantes, diante de tantos dados disponíveis na internet, e de selecionar as fontes mais confiáveis para sua pesquisa. Durante sua pesquisa, o estudante pode lidar com e produzir vários gêneros que não terão tanta visibilidade como o trabalho solicitado na WQ (como mensagens de e-mail, anotações, rascunhos, leituras de textos diversos, etc.). Além disso, assim como no fórum, na WQ o estudante necessita referenciar suas fontes de pesquisa.

Um aspecto que é especialmente importante é que através da *webquest* o professor tem a possibilidade de solicitar outros gêneros, como os gêneros acadêmicos propriamente ditos (resenhas, artigos científicos, etc.) e isso contribui significativamente para o contato dos estudantes com esses gêneros e para a inserção deles nas práticas letradas típicas desse ambiente. Através da WQ, os estudantes podem ser levados a desenvolver diferentes aspectos cognitivos, de acordo com a complexidade da tarefa solicitada (analisar, relacionar, aplicar, etc.) e são convidados a fazer o uso adequado da variedade padrão da língua, e dependendo da atividade, necessitam desenvolver a argumentação e capacidade de organização, análise e avaliação de diferentes dados. Uma *webquest* elaborada conforme os propósitos desse gênero, com uma proposta que leve à pesquisa e transformação da informação encontrada, inibe inclusive a prática de plágio, já que o estudante não encontrará a "resposta pronta" para reproduzi-la.

Dessa forma, tais gêneros se constituem como relevantes no processo de letramento crítico do estudante, com vistas ao modelo dos letramentos acadêmicos (STREET, 2007), especialmente quando estão elaborados de forma a possibilitar a realização dos propósitos comunicativos, explorando assim suas potencialidades.

Não queremos responsabilizar o docente que prepara essas atividades, mas chamar a atenção para três questões: primeira, as práticas educativas no nível de ensino superior à distância ainda são recentes e, por isso, ainda carentes de pesquisas que se debrucem sobre esse objeto com vistas a compreendê-lo e aperfeiçoá-lo; nesse sentido, faz-se necessário investir em capacitação dos profissionais e em outras possibilidades de interação e organização dos cursos à distância. Segunda, refletir se todas as disciplinas se encaixam (e se deveriam se encaixar) no modelo fechado de atividades propostas na EAD, visto que algumas delas não apresentam conteúdos polêmicos, facilmente passíveis de discussão em um fórum, por exemplo. Finalmente, a partir do exposto, gostaríamos de apontar os diferentes usos que os gêneros podem ter em um contexto de interação real, subvertendo e realizando outros propósitos comunicativos do próprio gênero (o que não significa que os usos voltados para diferentes propósitos sejam "errados", mas acreditamos que isso faz parte da própria dinâmica do gênero), a exemplo do fórum. Apontamos a necessidade de mais pesquisas que aprofundem tais aspectos.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: D. Barton; K. Tusting (eds.) **Beyond communities of practice**: language, power and social context. Cambridge University Press, 2005.

BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. **Anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos.** Teresina: GELNE, 2010. p. 138-150.

BEZERRA, B. G. Usos da linguagem em fóruns de EaD. Recife, **Investigações,** v. 24, n. 2, p. 11-33, jul. 2011.

BEZERRA, B. G. ; LÊDO, A. C. O. de. **O gênero *webquest* e os gêneros na *webquest*: caracterização e discussão.** Trabalho apresentado no 4º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife: 14 de novembro de 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. P. COUTINHO, C. P. Estudo com WebQuests Brasileiras e Portuguesas Disponíveis na Web: uma análise exploratória sobre a quantidade, qualidade, conteúdo e usabilidade. In. J. A. Velásquez Iturbide et al (Eds.). **Actas do X Símposio Internacional de Informática Educativa**, SIIE. Salamanca: Ediciones Universidad, 2008, p. 1-6.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. P. COUTINHO, C. P.. Indicadores de qualidade para a avaliação de webquest: algumas recomendações. **Anais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.** Sorocaba: set. 2011.

DIONÍSIO, M. de L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. **Atas do Congresso Ibérico "Ensino Superior em Mudança**: **Tensões e Possibilidades**". Braga: CIEd, 2010. Disponível em: <http://repositorium. sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010. pdf>. Acesso em: 31 ago. 2010.

FREIRE, K. X.; RODRIGUES JR., J. F. Webquest: uma pesquisa ação de seu emprego no ensino fundamental. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia,** PUC-PR, 2009. p. 6309-6319.

LÊDO, A. C. de O. **Educação a Distância:** um olhar bakhtiniano sobre o fórum de discussão. Comunicação oral apresentada no III SINALGE, nos dias 28 a 30 de março de 2012. Inédito.

LÊDO, A. C. de O. **Letramentos acadêmicos:** práticas e eventos de letramento na educação à distância. (Dissertação) Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

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

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico**:** principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Anais do 17° Congresso de Leitura**, 20 a 24 de julho de 2009, UNICAMP. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l113.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2010.

PAIVA, R. A. de. **Webquest:** uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2011.

PAIVA, V. L. M.; RODRIGUES JR., A. S. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs). **Gêneros:** reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 171-189.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LER E ESCREVER GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE À LUZ DA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO INICIAL

Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)

RESUMO: O texto, enquanto unidade sociocomunicativa, cumpre importantes papéis ao fazer parte das experiências linguísticas da criança, sejam elas dentro ou fora de ambiente escolar. Apesar de os documentos oficiais da educação sinalizarem para práticas escritas condizentes com a proposta interativa de ensino, nem sempre didatizar e escrever gêneros discursivos nas séries iniciais têm sido realizado a contento, sobretudo, pela própria complexidade do conceito de *gênero*. Assim, partindo da análise das propostas de leitura e produção de textos das Matrizes de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, que orientam a *Provinha Brasil* hoje, objetivamos, nesse trabalho, analisar e descrever em que medida as práticas de ensino de texto têm contribuído para o desenvolvimento da competência comunicativa infantil. Ancorados em Koch e Elias (2009), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (1992), Soares (2006), Oliveira (2010), dentre outros, conduzimos nossa investigação considerando os processos de leitura e produção textual de crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado da Paraíba. Os resultados apontaram para o fato de que tais sujeitos entendem o texto enquanto legítima representação das atividades sociais humanas, no entanto, muitas ferramentas utilizadas para avaliar as práticas textuais infantis ainda partem de pressupostos universais de sujeito da linguagem, o que acaba por desprezar os conhecimentos semânticos e pragmáticos empregados por elas em seus textos e que são facilmente recuperados em pesquisas naturalísticas.

Palavras-Chave: Leitura e Produção textual. Gêneros discursivos. Matrizes de Referência.

1 Gêneros discursivos/textuais e ensino

Nos dias de hoje, sem dúvida, é desnecessário dizer que "não existe ensino de língua desvinculado de textos". Tal pensamento, oriundo da Linguística do Texto, tem invadido os espaços escolares, sobretudo, a partir dos documentos nacionais de educação, que vêm balizando importantes exames de avaliação na área de língua portuguesa.

Apesar de a trajetória histórica do ensino de língua portuguesa apontar para diferentes modos de conceber *língua*, essa, muitas vezes, confundida com *gramática*, é notável o quanto nas últimas décadas a noção de *texto* tem norteado muito das práticas do professor de língua materna. Professor e aluno deixaram de lado a ideia, tão difundida no passado, de que qualquer encadeamento de palavras pode ser um texto e chegaram à ideia de texto enquanto forma dinâmica de comunicação, graças aos estudos que discutem as noções de coesão, coerência, textualidade, contexto, sentido, dentre outros.

Tomando, pois, como ponto de partida, a *concepção sociointeracionista de linguagem*, nesse trabalho entendemos *língua* como um sistema sintático-semântico autônomo que se situa no quadro de uma língua natural particular em que se efetivam as ações de linguagem (cf. BRONCKART, 1999), sendo que neste sistema há um trabalho cognitivo e uma atividade social que pressupõe negociação por parte do sujeito (cf. KOCH & MARCUSCHI, 1998). Em outras palavras, a língua deve ser vista como lugar de interação, já que, através dela, os sujeitos se organizam, social e culturalmente, e dão forma às suas experiências. Já *texto*, neste quadro, deve ser entendido como "unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa" (cf. COSTA VAL, 1991), que tem em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido. Pode-se dizer que é através dos textos que se fundem, ao mesmo tempo, língua, cognição e discurso na efetivação das ações da linguagem. Tal concepção de texto acaba por nos conduzir a uma noção de aprendiz enquanto *sujeito* social, histórico e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro, conforme Bakhtin (1992). Nesse caso, a proposta sociointeracionista de linguagem aponta, pois, para um sujeito como entidade psicossocial, considerando que ele participa ativamente das ações às quais se acha engajado, sendo, pois o principal ator dos eventos comunicativos.

Tais conceituações têm contribuído para que as práticas escolares com a língua possam efetivamente vislumbrar as infinitas e complexas ações de linguagem, de modo que o *texto* passe a ser considerado um elemento primordial, o próprio lugar da interação e dos interlocutores, como sujeitos interativos que nele se constroem e que nele são construídos. Pensar língua, texto (gênero) e sujeito nessa relação, sem dúvida, é oportunizar o jogo social.

Nesse sentido, tendo, pois, como objetivo analisar e discutir como as crianças em fase inicial de aprendizado pensam e constituem a leitura e a escrita de textos, consideramos, assim como postula Geraldi (1993), que estudar a língua não é simplesmente estabelecer classificações, denominar tipos de sentenças ou priorizar estruturas passíveis de serem produzidas ou interpretadas; na verdade; vai além disso: é tentar detectar os compromissos que se criam por meio da língua falada ou escrita e as condições que devem ser preenchidas pelo usuário da língua ao se apropriar de certas formas em determinadas situações concretas de interação, como os textos que circulam desde cedo na vivência dos aprendizes em sociedade.

Já que o texto é, em sua essência, o resultado da língua em uso, de ações cognitivas, linguísticas e discursivas, é importante considerarmos que, muito primitivamente, as crianças têm consciência de que ele cumpre um papel social, histórico e dialógico em suas ações linguísticas e, que para se constituir enquanto tal, ele precisa se manifestar através de importantes ferramentas: os *gêneros discursivos*. Para discuti-lo, assim, em meio a tais reflexões e às práticas escolares atuais, os construtos de Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1996), Bakhtin (1992), Marcuschi (1983), Koch e Elias (2009), Soares (2006), dentre outros sociointeracionistas, mostram-se relevantes no quadro dos estudos da linguagem. Vejamos como tais estudiosos sinalizam a relação *texto*, *gêneros discursivos* e *práticas sociais*.

2 Texto e gêneros do discurso na perspectiva sociointeracionista

O uso da linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, de produzir discursos e de adequá-los às necessidades multifuncionais e comunicativas do dia a dia, de modo que, considerando-se os aspectos sócio-históricos dos sujeitos, não se pode excluir a identidade, a ideologia e a historicidade que permeiam a vida social do sujeito aprendiz. Não se pode construir linguagem, excluindo o sujeito, nem tampouco sem agregá-lo ao cerne da sociedade que o constitui. Benveniste (1991) e Bakhtin (1992), em seus estudos, apontam uma preocupação antropológica de explicitar a construção do sujeito, definindo-o como um evento social que se realiza pela linguagem.

A partir de tal reflexão, é de suma relevância pontuar a evolução das correntes linguísticas do século XX que implicaram na nova concepção de *texto.* O Estruturalismo centrava-se no código, a língua, vista como sistema, tinha como pedra angular a análise das propriedades imanentes ao sistema semiológico da língua, o que se pode chamar de significante; excluía-se o sujeito, portanto, o significado, a produção de sentidos. A preocupação era somente com regras classificatórias, com definições e classificações categóricas, análises superficiais do sistema linguístico, com análises internas, sem focalizar os fenômenos extralinguísticos e a atuação interativa dos sujeitos em ação.

Com o surgimento dos conhecidos níveis da análise linguística, o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico, cada vez mais essa tendência do texto como eixo central foi cedendo lugar a ideia de texto como forma interativa. A teoria de Émile Benveniste foi preponderante para a entrada do sujeito no processo de leitura e produção textual na perspectiva interacionista, tendo em vista Benveniste (1991) ressaltar que não existe o *eu* sem o *tu* e sem o mundo e vice-versa. A seu ver, há uma conexão, imbricação

intrínseca entre esse trio; é uma tríade que interage produzindo sentidos e realizando discursos. Ou seja, para que o sujeito se faça sujeito é preciso que ele reconheça o outro, eclodindo, portanto, as marcas de subjetividade dos sujeitos da enunciação. Nessa perspectiva, os sujeitos são vistos como atores sociais, como construtores sociais, que dialogicamente se constroem e são construídos. Segundo essa perspectiva é que, contemporaneamente, o arquétipo textual envolve em sua tessitura perspectivas interacionais da linguagem, essa, seguindo os pressupostos bakhtinianos.

Esta mudança de paradigma elucidou-se com mais veemência nos PCN (2001) que definiram o texto como o eixo de estudo da língua, com o ímpeto de ampliar a competência linguística e comunicativa dos falantes, destarte o texto ir além da frase e produzir uma unidade de sentido. De acordo com Marcuschi (2008), o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico.

Sendo perceptível a ruptura de paradigmas, o texto passa a ser visto como uma unidade de sentido, de significado, não como um mero produto, um construto aleatório. Para Lajolo (1986), o texto deixou de servir apenas de "pretexto" para o reconhecimento e a classificação das unidades e de suas definições morfossintáticas e passou a ser encarado como um emaranhado de sentidos, uma entidade significativa e contextualizada. Assim, uma sentença como "O dado é do Didi" é totalmente banalizada e obsoleta segundo essa perspectiva, porque é uma cadência linguística aleatória e descontextualizada. Em qual contexto o sujeito aprendiz irá utilizar um descompasso semântico desse? Frases soltas produzem sentido? Não. São "textos cartilhados", unidades isoladas que não estão associadas à vida social e às necessidades comunicativas. O foco do texto agora é a língua em total funcionamento, em uso e não *in vitro*. O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos, visto como um pressuposto pragmático da língua.

Bronckart (1999) sinaliza, nesse contexto, que é na seara da diversidade das semantizações dos mundos representados que se tem a variação da cultura, o que se plasmará as representações discursivas dos sujeitos, uma profusão de mundos históricos e ideológicos que efusivamente se relacionam. Essa variação cultural gera a heterogeneidade da língua, forma uma comunidade verbal que constitui múltiplas formações sociais. Segundo esse parâmetro, o sujeito aprendiz perceberá pragmaticamente que a língua não é uma mera abstração, através dessas formações

discursivas que são chamadas de *sócio- discursivas*, e como tal porque os sujeitos estabelecem relações com os discursos que produzem.

Para Rego (1995), no processo de interação dialética, em que se fundem as intenções comunicativas, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (cf. 1995, p. 94). Para corroborar esse pensamento, Vygotsky (1998) afirma categoricamente que a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia à relação dos homens com o mundo. Para ele a escrita é um processo histórico, por isso devemos entender o processo de escrita em sua gênese, antes da criança ingressar na escola e submeter-se ao ensino sistemático da linguagem escrita, entendendo o caminho que ela percorre para aprender a ler e a escrever e consequentemente produzir textos com a devida competência linguística precípua.

Bronckart (1999), baseado em Bakhtin (1992), defende que textos são produtos da atividade da linguagem, que é um ato social, de ação social, linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais e, de acordo com a necessidade, essas formações elaboram diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis. A essas espécies de textos o autor denomina de *gêneros de texto*. Vale salientar que esses textos se efetivam em situações culturalmente construídas, não circulam por acaso, sem intenções, sem pressupostos, nem propósitos, sendo práticas interativas realizadas pelos sujeitos.

É perceptível, assim, que o sujeito aprendiz torna os gêneros atividades discursivas recorrentes e os canoniza de acordo com a funcionalidade pragmática e linguística, já que os gêneros são flexíveis e suscetíveis, não são estanques; ocorrem com fluidez, conforme cada atividade social realizada, acentuando a heterogeneidade das atividades verbais, sendo uma resposta do sujeito às suas condições concretas de produção e de circulação de seus discursos. Os gêneros mostram por excelência o funcionamento da sociedade. Para Marcuschi (2008), que também corrobora os estudos bakhtinianos, os *gêneros* são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder.

Pode-se, pois, dizer que os *gêneros textuais*[1] são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-dia; não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas.

Para Antunes (2009) e Oliveira (2010), o estudo e a adoção dos *gêneros discursivos* nas aulas de língua materna permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos porque, ancorados numa situação social, envolve a prática de linguagem e, portanto, a construção discursiva. Outra implicação do estudo dos gêneros seria que as habilidades propostas, tanto para a fala como para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais. Essa variedade não é aleatória, depende do lugar social de circulação que ocorre cada interação e esse lugar é definido como *domínio discursivo*. Cada gênero ativa determinadas atividades circunstanciais de linguagem, apresentam estratégias discursivas e propósitos comunicativos diferentes. Não é à toa que Antunes (2009) fala em favor da eficácia do ensino a partir da perspectiva balizada no estudo dos *gêneros textuais/discursivos*, pontuando que eles permitem que se apreenda o funcionamento da língua. O ensino neles pautado é um ensino mais fecundo e produtivo; as atividades são mais relevantes e significativas, por serem mais epistemológicas, cognoscíveis e reflexivas linguisticamente falando.

Assim, é mister que reflitamos sobre a construção de novos paradigmas pedagógicos nos meandros da sala de aula, com novas propostas de ensino, voltadas para atividades contextualizadas e interativas que contribuem para a instalação de uma aprendizagem mais dinâmica, com a promoção da cidadania, tendo em vista os gêneros contribuírem para a formação da identidade social do sujeito, pautada nas diversificadas situações interativas de escrita e no estudo reflexivo da língua para que, nutrido na dialética social, o docente contribua com a didatização do processo de reflexão linguística e textual já na gênese da alfabetização, conforme anuncia os PCN de Língua Portuguesa, que configuram e redimensionam o ensino da língua, do ponto de vista da prática de produção de textos:

> [...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons e letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina, afinal a

[1] Terminologia utilizado pelo autor em detrimento de *gêneros do discurso, gêneros de texto, gêneros da comunicação*, dentre outros.

> eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam que os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a escrever, escrevendo". (PCN, 2001, p.66)

O ensino da língua norteado pelos *gêneros* ainda habilita o sujeito a tornar-se um escritor competente, sendo competente, segundo os PCN, alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa e, ainda, alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a quem se destina.

Com base em tal quadro é que os documentos nacionais de avaliação e de diagnóstico do aprendizado infantil têm desenvolvido diversas políticas de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem de língua materna. Uma das sugestões é substituir um ensino superficial, mecânico e cadenciado dos gêneros discursivos, por um trabalho preponderantemente amplo sobre as suas formas de circulação, de legitimação discursiva e de funcional em sociedade.

4 Passos metodológicos da investigação

Partindo, assim, de uma perspectiva socionteracionista, indutiva, descritiva e qualitativa de investigação, esse trabalho contou com a participação de vinte crianças do 2º ano e vinte crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do estado da Paraíba-PB. Para a constituição dos dados da pesquisa, tais sujeitos foram submetidos a testes de aferição em leitura e escrita em ambiente de sala de aula.

Em linhas gerais, para a aferição desses processos, utilizamos os **instrumentos de avaliação 1** (aferição da leitura): dez questões, elaboradas pela pesquisadora, envolvendo diferentes habilidades leitoras, considerando-se desde a apreensão da consciência fonológica pelo sujeito até a construção de sentidos em gêneros discursivos diversos; e os **instrumentos de avaliação 2** (aferição da escrita): dez questões envolvendo os aspectos estruturais, linguísticos, cognitivos e interativos do processamento da língua escrita. Dessas questões, foram alvo de análise apenas as que aferiram as habilidades das crianças em lidar com o reconhecimento, a estrutura, a função e a produção de determinados *gêneros discursivos*, como as questões 4 e 7 (2º ano), 6 e 10 (3º ano), para

analisar leitura; e as questões 3 e 6 (2º ano), 6 e 7 (3º ano), para analisar escrita[2]. Vale ressaltar que utilizamos, ainda, a técnica de *entrevista gravada* para melhor fundamentar os dados, principalmente os de leitura.

A produção dos instrumentos de coleta dos dados seguiram os parâmetros das Matrizes de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil, que apresentam várias habilidades, distribuídas em descritores e que avaliam periodicamente as habilidades linguísticas de crianças do Ensino Fundamental. Dessas habilidades, atestamos as previstas pelos Descritores 7 e 8 apresentados abaixo:

D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.

Especificamente, tal Matriz não aponta descritores para o processo de produção textual. Subentende-se que o processo de leitura, nessa faixa etária, pode culminar no surgimento de textos iniciais.

Devido ao fato de não serem previstos na Matriz da Provinha Brasil indicadores para avaliar as habilidades de lecto-escrita em crianças 3º anos do Ensino Fundamental, tomamos como suporte teórico-metodológico, ainda, as Matrizes para Avalição de Prova São Paulo[3], consubstanciadas em aportes teóricos de ensino atuais e que contemplam importantes habilidades linguístico-cognitivas A Prova São Paulo é uma avaliação municipal que utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término do segundo e quarto anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental. As bases conceituais das Matrizes de Referência da Prova São Paulo são pautadas na seguinte pergunta: *O que as*

[2] As questões tratavam do seguinte: Q4 (2º ano/leitura): foi apresentado à criança um *convite* e ela deveria assinalar para que servia. Q7 (2º ano/leitura): foi apresentada uma *receita culinária* e a criança deveria lê-lo e responder de que texto se tratava; Q6 (3º ano leitura): seguiu o mesmo parâmetro da questão 7 do 2º ano, mas com o gênero *bilhete*; Q10 (3º ano/leitura): através da leitura de uma breve *notícia* de jornal, a criança deveria marcar para que o texto foi escrito. Para a produção de textos, tivemos: Q3 (2º ano), a criança deveria preencher com informações pessoais o gênero *ficha cadastral*; Q6 (2º ano): após ler um *anúncio* da venda de uma bicicleta, a criança deveria escrever para que servia tal texto; Q6 (3º ano): a criança deveria escrever um *convite* para sua festa de aniversário; e Q7 (3ºano): a criança deveria reescrever um *bilhete* acrescentando data, identificação e o motivo da sua ausência na aula.

[3] Para mais informações, consultar: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**/ Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME, 2007.

crianças devem aprender? que norteia toda a avalição e envolve grandes e intermináveis discussões. Apesar disso, há consenso entre os estudiosos de que os alunos precisam desenvolver conhecimentos e habilidades que os capacitem a viver em sociedade, como a capacidade de refletir sobre os usos da língua passando pelas unidades mínimas até as máximas, os textos.

Das habilidades propostas por esse documento, para fins de análise da coleta dos dados, apoiamo-nos nas seguintes habilidades:

H18 Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros
RH3 Escrever ou reescrever um texto, a partir da leitura de um texto de estímulo, fazendo referência à ideia principal do texto lido, organizando o texto de acordo com o gênero solicitado, utilizando alguns recursos da escrita.
RH7: preencher adequadamente os campos de uma ficha de identificação (nome completo, nome dos pais, endereço completo, data e local de nascimento, idade, grau de escolaridade, nome da escola em que estuda);
RH9: produzir uma carta, a partir de uma dada proposta, considerando, com base nessa proposta, tema, estrutura, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.

Ambas as Matrizes de Referências apresentam importantes parâmetros para mensurar as habilidades e/ou competências dos aprendizes da língua nos aspectos de produção e leitura de textos. Apoiando-nos nelas, realizamos a coleta dos dados e, posteriormente, conduzimos as análises quantitativa e qualitativa.

5 Análise e discussão dos dados

Conforme havíamos previsto, pudemos detectar, em crianças em fase de alfabetização, uma relação muito estreita entre conhecimentos cognitivos, linguísticos e interativos presentes nos processos de leitura e de escrita de *gêneros*, ficando visível o quanto a integração desses conhecimentos são imprescindíveis ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, que já chega à escola tendo vivenciado importantes relações com os textos cotidianos. Quantitativamente, podemos perceber, nos quadros abaixo, a aferição das habilidades de ler e escrever gêneros tanto no 2º ano, como no 3º ano.

Descritores ↓	AFERICÃO DA LEITURA			
	2º ano		3º ano	
	Questão	Acertos	Questão	Acertos
D7	Q7	12	-	-
D8	Q4	09	Q6	13
			Q10	01

Quadro 1: análise quantitativa da aferição de leitura, a partir de gêneros discursivos, tomando como base os descritores para leitura da Provinha Brasil e a participação de 20 crianças de cada série/ano.

Habilidades	AFERICÃO DA ESCRITA			
	2º ano		3º ano	
	Questão	Acertos	Questão	Acertos
H18	Q6	11	-	-
RH3	-	-	Q6	5
RH7	Q3	15	-	-
RH9	-	-	Q7	6

Quadro 2: análise quantitativa da aferição de escrita de gêneros discursivos, tomando como base as habilidades propostas pela Prova São Paulo e a participação de 20 crianças de cada série/ano.

Os dados apontaram que, tanto para as questões de leitura, como as de escrita de gêneros discursivos, as crianças se mostraram reflexivas em relação aos textos que circulam e constituem sentidos em suas vidas, atentando para a forma, a função e os destinatários de tais textos. Das vinte crianças do 2º ano, mais da metade delas conseguiu acertar as questões que envolveram habilidades de reconhecer o assunto e a finalidade dos gêneros apresentados: o *convite*, a *receita culinária*, o *bilhete* e a *notícia* de jornal. Já em relação às crianças do 3º ano, a aferição das habilidades em tela apontou para uma realidade diferente e ao mesmo tempo preocupante, pois, das questões analisadas, detectamos muitos desvios, como na Q10, de leitura do 3º ano, em que apenas 01 criança logrou êxito.

Para justificar tais diferenças, da turma do 2º para o 3º ano, é importante contextualizamos as práticas escolares engendradas em cada uma delas. No 2º ano, quanto ao aspecto leitura, encontramos uma turma dentro dos parâmetros esperados pelos documentos oficiais da educação. Reafirmamos, nesse momento, que um professor, consciente da importância da reflexão sobre o funcionamento da língua, pode fazer toda a diferença no ensino de língua materna. A partir das idiossincrasias de cada criança, percebemos que boa parcela da turma conseguiu ler "além da palavra". Os alunos dessa série demonstraram construir sentidos no que leem, pelo fato serem conduzidos dinâmica e interativamente pelo professor nos processos de alfabetização e de letramento, de modo que suas práticas possibilitaram ao aprendiz perceber a língua no âmbito cultural, histórico, social e cognitivo, atravessada pela dinâmica do uso dos gêneros discursivos. Tal fato corroborou com a ideia de sujeito social, histórico e ideologicamente situado, nos termos bakhthinianos. Durante a pesquisa, os alunos demonstraram estar cientes de que a leitura é um processo gradativo e interativo e que a construção de seus conhecimentos está relacionada a diferentes processos que compõem a língua. Todos os descritores foram, de uma forma ou de outra, bem avaliados, fato constatado nos altos índices de

acertos. Abaixo, temos exemplos de magníficos momentos reflexivos operados por esses sujeitos sociais quando diante dos gêneros *receita* e *convite*.

[1]	C192NMC P: Leia esse outro + em voz alta. C: *Grama de queijo par+me+são ra+la+do, grama de margarina, grama de farinha de tri+go. Modo de fazer. Coloque o quei+jo ra+la+do e [...]Leve ao forno por quinze minutos ou até que fique du+ran+da, dou+ran+da*. P: Esse texto é o quê? C: Pera aí +++ Eu acho que é *uma receita*. P: ?? Por quê? C: Porque como eu li, eu vi que tava falando de queijo, essas coisa, aí eu acho que é uma receita.	[2]	C162LGR P: ...Agora leia esse outro texto. C: *A+mi+gui+nho. Ve+nha par+ti+ci+par de uma reu+ni+ão fe+i+ta es+pe+cial+mente para você.[...] Dia catorze sete às quinze.* P: ...O texto que você leu serve para quê? C: *Para pedir um brin+quedo*.

No exemplo [1], a criança **C192NMC**[4] demonstra que um dos elementos primordiais à leitura é saber que indícios caracterizam dados textos, ou seja, ter competência textual nos ajuda a ler mais e ler melhor, por isso a criança respondeu que o texto em questão se tratava de uma *receita*, tendo em vista que essa fala de coisas para comer. Claro que não foi apenas devido ao fato de "ter comida" que levou a criança a chegar a essa resposta, mas a características próprias deste gênero (forma, estilo e função), tão comuns na vida das crianças. Quanto ao exemplo [2], criança **C162LGR**, esse foi uma prova contundente de que a língua é algo objeto de semantizações, repleta de possibilidades, podendo a criança pequena também trilhar por seu labirinto de sentidos implícitos ou explícitos. Quando perguntado par que servia o texto lido, um convite de aniversário, a criança logo informou: *para pedir brinquedo*. Podemos dizer, dentro deste universo discursivo, que a criança fracassou em sua resposta? Não! Ora, ela já consegue entender/ler as intenções escondidas nas práticas linguísticas do dia a dia. Fora esses exemplos, vários outros deram prova de um volume intenso de reflexões no campo fonológico, morfológico, semântico, pragmático e discursivo dos gêneros.

Também fora solicitado às crianças do 2º ano que, além de elas identificarem para que servia o gênero *convite*, elas produzissem seus próprios convites de aniversário.

[4] Os textos receberam codificações para manter o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa.

Notamos que, para a efetivação desse texto, gênero muito comum nesta faixa etária, houve importantes reflexões linguísticas, visto que, por se tratar de um hibridismo dos gêneros *bilhete-convite*, as crianças, em suas produções escritas, selecionaram e recorreram a traços linguísticos e semânticos pertinentes a esses gêneros, ou seja, atribuíram estrutura e forma como, por exemplo, apontaram o nome do aniversariante, o nome do convidado, a data da realização da festa, o endereço, o horário que a festa iria acontecer, apontando reflexiva e argumentativamente que a festa seria legal. Inclusive, o uso do adjetivo "legal" é um dos elementos preponderantes para convencer o(a) amigo(a) a participar da festa, o que corrobora, que as crianças refletiram, pensaram e almejaram alcançar objetivos na escrita do convite, o que demonstra que também entendem a funcionalidade dos textos que as cercam. Nos exemplos abaixo podemos identificar importantes relações semântico-discursivas e o diálogo com o outro, sujeito dialógico:

[3]	**[4]**	**[5]**
C012ALB Meu amigo e clebe uma festa legal	C172MKS Meury Kessia Lara veia a milha festa de anivesario Rua juares Moreira 227 Velha as 1 i meia da dasde.	C132LJS Venha para minha festin ha vai ser uma delicia Meu 7º aniverssario Para Meury Kessia

Apesar de nenhuma criança ter recebido um modelo prévio durante a resolução da atividade, elas conseguiram assimilar o que viria a conter em um convite de aniversário. Isso aconteceu porque, certamente, as crianças já tiveram contato com algum convite para festa. Elas elaboraram diferentes espécies de textos que apresentaram características *relativamente estáveis*, como bem assinala Marcuschi (2008), ao tratar o texto enquanto entidade de comunicação. Nesse sentido, mesmo não havendo uma estrutura idêntica entre as produções textuais das crianças, notamos claramente a similaridade nas informações e percebemos que todos cumpriram e souberam identificar o gênero *convite de aniversario*. Ou seja, as crianças conhecem o gênero solicitado pelo pesquisador e sabem de sua funcionalidade, além, é claro, de ser um gênero real situado no tempo e no espaço delas. Por esses motivos elas não tiveram dificuldade em produzir o texto solicitado.

O mesmo aconteceu em alguns casos, específicos, com as crianças do 3º ano. Acerca das práticas engendradas na turma do 3º ano, cabe declarar aqui que essas eram pautadas, sobretudo, em ações mecânicas e descontextualizadas nas quais o trabalho com

texto quase nunca era realidade. Com isso, chegamos à conclusão de que a maioria das crianças dessa turma está longe de alcançar resultados satisfatórios em práticas leitoras/escritoras. Uma análise apurada das habilidades que serviram como plano de fundo dessa investigação demonstrou que as crianças dessa série apresentaram êxito principalmente nos instrumentos que exigiram conhecimentos próprios de fases iniciais da alfabetização, ou seja, conteúdos e habilidades já previstas em séries anteriores, o que comprovou um preocupante déficit de conteúdos. Encontramos, inclusive, nessa turma, crianças que não sabiam ler e nem escrever. Vale ressaltar que tal turma era formada apenas por crianças repetentes ou com problemas de indisciplina, o que acabou por dificultar, a nosso ver, o desenvolvimento da aprendizagem.

Apesar de termos diagnosticado nessa turma o sucesso apenas com questões mais estruturais e pontuais, do tipo ler/escrever palavras e frases, detectamos casos interessantes de reflexões operadas durante a escritura dos gêneros *convite* e *bilhete*, atestando que tais crianças não são tão "fracassadas" o quanto parecem, o que demanda do professor um olhar também reflexivo em relação às suas práticas. Os exemplos [6], [7], [8] e [9], a seguir, mesmo ainda contendo tantos deslizes, sugerem que tais crianças precisam urgentemente de um trabalho integrado e sistemático com práticas mais produtivas de ensino, pois, como podemos notar, saber sobre a funcionalidade, uso e importância de certos gêneros discursivos parece ser uma relação que emerge na criança desde muito cedo. Apesar de elas não dominarem totalmente os sistema da escrita e os processos mais complexos da leitura, as crianças conseguem imprimir grande importância aos usos linguístico-textuais do dia a dia.

[6]	[7]	[8]
C163RAF Professora Sâmea, Não poderei comparecer à aula hoje, porque... porque eu tou duete de febre e do de gagata – comuita febre 21 março R... Araújo Ferreira	C053FNF Professora Sâmea, Não poderei comparecer à aula hoje, porque... pocazodo meu tempo Fred N...	C183RJS Professora Sâmea, Não poderei comparecer à aula hoje, porque... Eu i tou du e ta (sem assinatura)

[9]
C163RAF
meu melho amigo é apre vai um pufavo joão vinto
venha para o meu a niversaro Dia 13 de outubro
pufavo não peda puque vai cer muito bom e vai te cempre
bolo e coxinha e paisteu e adeus pufavo não perda amigo
melho amigo e você cempre vai com meu

Cabe “denunciar”, nesse ínterim, que as questões elaboradas pelos órgãos de avalição nacional nem sempre diagnosticam a contento uma infinidade de representações linguístico-discursivas presentes na leitura e na escrita reais de crianças dessa faixa etária. Preocupados mais com dados quantitativos, deixam de lado os dados naturalísticos dos aprendizes que relevam, de fato, níveis importantes de amadurecimento linguístico. Assim, podemos afirmar, apesar de termos nos pautados nos exames nacionais de avalição da alfabetização infantil, que a maioria das questões aplicadas às crianças, mesmo tendo uma nítida preocupação com a tipicidade do texto e a serventia do mesmo, ainda revelam importância à forma e à estrutura retórica do gênero, concepção meramente classificatória e tipológica dos gêneros. Tal fator implica na didatização dos gêneros no âmbito da sala de aula, a fim de se abolir, de uma vez por todas, o ensino superficial, mecânico e cadenciado dos gêneros discursivos. Ou seja, o professor deve assumir uma postura crítica quanto à mera classificação dos gêneros e trabalhar preponderantemente as suas formas de circulação, a legitimação discursiva e funcional desse gênero, tendo em vista, muitas vezes, a escola centralizar somente o reconhecimento tipológico do gênero, somente classificar se é uma carta, uma receita, um bilhete, uma bula de remédio, uma lista telefônica, um convite etc.

Assim, a análise qualitativa dos dados demonstrou o quão comprometidas são as crianças com a língua desde cedo, principalmente porque já parecem intuir a legitimação de seu uso. Curiosas em relação aos sentidos que a língua veicula, elas entendem que a essa serve para comunicar, que é formada por estruturas (sons, letras, frases, textos/gêneros) e que deve obedecer a certos “paradigmas” para atingir um importante objetivo, a interação. Com base em tal pressuposto é que conseguimos “flagrar” momentos de reflexões operadas por crianças em fase de aprendizagem ao lidar com os gêneros, o que vem a sustentar, ainda mais, a importância de seu uso e didatização em sala de aula como forma de contribuir para o desenvolvimento das diversas competências do aprendiz, conforme aponta Antunes (2006).

6 Considerações finais

Dessa forma, após a análise qualitativa de dados que compuseram a investigação em tela, os resultados convergiram para muitas das indagações feitas no início desta pesquisa, principalmente a que apostou na criança enquanto sujeito aprendiz sensível à funcionalidade dos textos. Com isso, pudemos confirmar que o trabalho da criança com

textos, desde seus primórdios, dá-se em meio ao diálogo entre conhecimentos vários, que aqui demonstramos e comentamos, como os conhecimentos sobre os componentes da língua (fonológico, morfológico, sintático), os conhecimentos textuais, os pragmáticos e os discursivos, operacionalizados em face do manejo dos *gêneros discursivos*

As crianças, por se encontrarem em uma situação naturalística e efetiva de uso da língua materna, deram prova do quanto são astuciosas e competentes, textual e linguisticamente falando, para cumprir os contratos exigidos na produção de um texto, apesar de não disporem, em alguns casos, de todas as ferramentas necessárias para processar a escrita. Na verdade, elas comprovaram saber lidar com habilidades tão mais importantes para escrever um texto, como saber para quem, por que, quando e como escrever determinadas informações em contextos específicos, o que demonstrou importantes reflexões linguísticas. Ou seja, assim como pontuou Antunes (2009), Marcuschi (2008), dentre outros, é visível que as crianças, nesta fase de aprendizagem, já dispõem de competência comunicativa suficiente para engendrar importantes formas de agir através da língua.

Ora, a escola parece ainda não ter entendido que é preciso redimensionar o olhar para a prática de um ensino mais significativo, sobretudo, interativo, discursivo e de cunho mais epistemológico, por isso, torna-se cogente a ruptura de paradigmas e a ressignificação pedagógica e metodológica na prática de ensino dos docentes. É de suma relevância desmistificar a prática do ensino do texto e principalmente a concepção, às vezes equivocada, de texto que o professor adota e assume, considerando a sua funcionalidade no cerne da sociedade. O texto visto na perspectiva aqui defendida, é um instrumento real na vida das crianças e não uma mera abstração. E o docente, em meio a meros dados estatísticos, não pode tomá-los como modelo. Na verdade, ele deverá assumir uma postura dialógica preconizando a reflexão linguística no limiar procedimental de suas propostas didáticas, pois o sujeito aprendiz lança inferências no limiar da produção textual, transfere para a construção dessa tessitura a sua semantização de mundo, o que implicará na construção da semantização na sala de aula, sendo o texto uma atividade social, cognitiva, pragmática e empírica, eclodindo portanto, uma profusão de historicidades.

Com escopo na perspectiva sociointeracionista, concebemos que, para lidar com os gêneros discursivos, os educadores devem proporcionar aos sujeitos aprendizes situações de escrita e leitura semelhantes àquelas de que participamos fora da escola. É de suma importância pautar-se nos fenômenos intralinguísticos e, sobretudo, extralinguísticos que

envolvem o processos de leitura e escrita de textos, promovendo situações em que os aprendizes possam elaborar diferentes gêneros discursivos para atender a variadas finalidades e contemplar diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os aprendizes poderão aprender a planejar e a efetivar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da língua e atendendo os seus diversos comandos discursivos e comunicativos. A priori o gênero discursivo não deve ser mais visto, nem tampouco concebido, como um produto descontextualizado, dissociado de sua função social, com fins burocráticos, somente para o cumprimento de notas. Em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados e isto precisa ser urgentemente reconfigurado segundo práticas escolares a serviço de uma vida digna e em sociedade.

7 **Referências**

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro & interação. São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. **Problemas de Linguística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/ Ministério da Educação. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/ Ministério da Educação. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

COUTINHO, M. A. Organizadores textuais: entre língua, discurso e gênero. In: OLIVEIRA, F. & DUARTE, I. M. (Orgs.) **Da língua e do discurso**. Porto: Campo das Letras, 2004.

KOCH, I. G. V & MARCUSCHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A. 14** (número especial), 1998.

KOCH, I.G.V. & ELIA, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura em crise na escola**: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto:** o que é e como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995

SCHNEULWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro – Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MESCLAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Jader Martins Rodrigues Junior (UFC)

Resumo: o letramento, como uma prática socialmente situada, pode ser compreendido como uma forma de discurso, que, conforme Fairclough (2003, p. 124), constitui "formas de representação de aspectos do mundo – os processos, as relações e as estruturas do mundo material, do mundo abstrato dos pensamentos, sentimentos e crenças, e do mundo social". Portanto, não se pode conceber uma única forma de letramento, mas múltiplos letramentos, uma vez que nos mais diversos campos de atuação social – seja na esfera comercial, religiosa, política, escolar, entre outras – há letramentos que propiciam as representações dos aspectos do mundo em diversos gêneros discursivos. Dessa forma, consideramos que há mesclas de letramentos na sociedade, o que resulta da coexistência de diferentes tipos de letramento, entre os quais o letramento escolar tende a assumir um status privilegiado. O presente trabalho surgiu de reflexões e observações realizadas sobre a prática de letramento em inglês como língua estrangeira no contexto de uma escola em nossa cidade, referida neste trabalho como Escola Local de Inglês (ELI). As ponderações que apresentamos tomam por base os resultados encontrados em um estudo piloto realizado no segundo semestre letivo de 2012 na ELI. O objetivo desse estudo foi investigar e analisar as perspectivas de letramento em uma sala de aula de nível iniciante do curso básico de língua inglesa na ELI, adotando procedimentos de investigação etnográfica em uma turma de Inglês I, enfocando tanto a perspectiva da professora quanto a dos alunos e alunas participantes do estudo. A análise dos eventos de letramento observados sugere que a prática de letramento adotada naquela sala de aula é orientada pela perspectiva autônoma, na qual contexto sociocultural e letramento escolar encontram-se dissociados (STREET, 1984, 2012). Dessa forma, parece-nos pertinente o debate sobre os gêneros discursivos que compõem as mesclas de letramento na língua estrangeira.

Palavras-chave: discurso, gênero, letramento, língua estrangeira, perspectivas.

Abstract: literacy as a social practice can be understood in the perspective of discourses which, according to Fairclough (2003, p. 124), are "ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the 'mental world' of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world". Therefore, one cannot consider one and only literacy, but multiple literacies, once there are several representations of aspects of the world in the diverse fields of social action – including but not limited to areas such as commerce, religion, politics and education – which are characterized by genres of discourse. Thus, we see a blend of literacies in society which results from the coexistence of different kinds of literacy where the school literacy has a privileged status. The present work originates from observations and reflections upon the

context of a local school of English as a foreign language, which will be named in this study as Escola Local de Inglês (ELI). The considerations set forth in this article are based on a pilot study realized in the second term of the school year in 2012 at the ELI. The aim of the research work was to investigate and analyze the perspectives of literacy in the foreign language in a beginners' classroom context where we adopted ethnographic research procedures, focusing on the views of both the teacher and the students who accepted to take part in the study. The analysis of the literacy events suggests that the literacy practice in that classroom context is oriented towards the autonomous model of literacy (STREET, 1984, 2012), in which sociocultural values and school literacy principles are set apart in the process of formal language instruction. Hence, it might be relevant to promote a debate concerning the genres of discourse which are present in the blend of literacies in the foreign language.

Key words: discourse, genre, literacy, foreign language, perspectives.

1 Introdução

Na nossa sociedade há um critério de distinção, atribuído aos que dominam a língua inglesa, segundo o qual a habilidade de comunicação na língua estrangeira torna-se um diferencial valorativo quando se pretende obter uma posição nos diversos campos de atuação social, seja na esfera pessoal, acadêmica ou profissional. Nessa esteira, é pertinente refletir sobre o argumento de que "as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65), no sentido de ter "acesso a um mundo melhor" (*ibid.*, p. 65). Consideramos relevante, portanto, questionar a lógica determinista que pode estar embutida no pensamento de que o conhecimento linguístico conduz as pessoas à promoção social. Nesse sentido, há dois pontos que devem ser levados em consideração para promover uma reflexão crítica sobre letramento no contexto social.

Primeiro, é necessário esclarecer sobre o quê estamos falando: alfabetização ou letramento? Percebemos que, às vezes, os dois termos podem ser equivocadamente tomados como equivalentes, embora seja possível estabelecer uma nítida diferença entre eles. Conforme Soares (2010, p.31), "alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever", enquanto ser letrado significa não apenas saber ler e escrever, mas também fazer "uso competente e frequente da leitura e da escrita" (SOARES, 2010, p.36). Dessa forma, seria possível questionar se somente são

considerados letrados aqueles que foram, em primeiro lugar, alfabetizados. Em resposta a esse possível questionamento, Kleiman (2012) afirma que é possível ser considerado letrado sem ser alfabetizado quando se possui estratégias orais letradas. Nesse sentido, o letramento pode ser definido como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (p.18-19).

Um outro ponto sobre o qual consideramos relevante refletir refere-se ao "mito do letramento" (GRAFF, 1979, *apud* STREET, 1984). O pesquisador questiona o mito de que o letramento leva à mobilidade social, superação da pobreza, e auto-realização. Graff defende a tese de que o "incremento do letramento não está relacionado a uma maior igualdade e democracia social, nem a melhores condições para a classe trabalhadora"[1]. A ideia se justifica pelo fato de que o letramento escolar, formalmente aceito como o que promove as vidas das pessoas, é administrado por agências que são orientadas pelos interesses das camadas dominantes da sociedade. Dessa forma, com base na tese de Graff, ser letrado seria uma forma de manter a estratificação social, reproduzindo os modelos ideológicos do poder dominante na sociedade. A perspectiva de Graff nos leva à compreensão do letramento como um mediador para a mobilidade social, que não é garantida pelo mero acesso ao conhecimento linguístico nem totalmente inviabilizada pela falta do letramento. Além do letramento, há outros fatores que contribuem para a estratificação da sociedade, promovendo ou dificultando a mobilidade dentro da estrutura social, tais como idade, gênero, raça, origem familiar, conhecimento e manejo de habilidades sociais.

Em outras palavras, o letramento deve ser compreendido como um fenômeno socialmente situado e influenciado, e não como uma aquisição neutra que independe das forças que operam na sociedade da qual fazemos parte. Em nosso estudo, consideramos o contexto social do letramento em inglês para gerar conhecimento sobre a prática realizada em um ambiente de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

2 Referencial teórico

Considerando a argumentação acima tecida, podemos levantar um outro questionamento: deveríamos tratar de letramento ou letramentos? Em sua investigação dos letramentos no Irã – o letramento religioso *maktab*, o letramento escolar e o letramento comercial – Street (1984) nos mostra que há diferentes letramentos, não apenas o escolar, que concorrem para a realização de tarefas em sociedade. Essa percepção nos leva a considerar as possíveis formas de ser letrado que se desenvolvem nas camadas da sociedade às quais a escola não estendeu o seu alcance. Ou seja,

[1] Tradução nossa do original: "... greater literacy does not correlate with increased equality and democracy nor with better conditions for the working class". (GRAFF, 1979, *apud* STREET, 1984, p. 105)

ser letrado é um conceito que não se limita aos ensinamentos capitalizados pelas agências formais de alfabetização e que assume não somente um aspecto funcional, mas principalmente um caráter socialmente orientado e culturalmente motivado. Dessa forma, consideramos os letramentos sob a ótica de eventos socialmente realizáveis que possibilitam os contatos das pessoas com a língua em diversos contextos de uso.

Sendo assim, reconhecemos que há diferentes práticas de letramento que se realizam no e para o desempenho de atividades socialmente situadas. Devemos, contudo, estar atentos para o que destacam Barton e Hamilton (2000): "as práticas de letramento seguem os padrões das instituições sociais e das relações de poder e algumas formas de letramento são mais dominantes, visíveis e influentes do que outras"[2] (p.8).

No aspecto do letramento escolar, enquanto uma prática socialmente contextualizada, partilhamos da colocação de Kleiman, segundo a qual:

> Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2012, p. 20, grifos da autora)

A nossa experiência em sala de aula confirma que a prática de letramento promovida pela escola fundamenta-se na abordagem das habilidades individuais, classificando as pessoas pelo o que elas podem fazer. Nesse sentido, é comum encontrar o argumento de que, na escola de língua estrangeira, os alunos iniciantes tendem a ser 'não-letrados' na língua e que compete à escola lhes fornecer as fontes de letramento para a construção do conhecimento linguístico. Consideramos esse argumento questionável, com base nas afirmações de Prinsloo e Breier (1996):

> a noção de 'não-letramento', por exemplo, deve ser vista não como a descrição objetiva de um fato social, mas como uma afirmação ideológica, historicamente situada que é um produto de interesses específicos e que constitui um grupo de pessoas.[3] (p.22)

[2] Tradução nossa do original: "Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others". (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 8)

[3] Tradução nossa do original: "The notion of 'illiteracy', for example, has to be seen not as an objective description of social fact, but as an ideological, historically located statement which is a product of specific interests and which constructs a group of people". (PRINSLOO e BREIER, 1996, p.22).

Em outros termos, entendemos que todos os alunos que chegam à sala de aula de língua estrangeira podem ter tido acesso a outras formas de letramentos que, por serem menos dominantes, visíveis e influentes, tendem a ser negligenciadas pela escola. Essas ponderações nos levam à importante distinção entre os dois modelos de letramento propostos por Street (1984, 2012) e da qual tratamos a seguir.

2.1 O Modelo Autônomo de Letramento

Street emprega o termo 'autônomo' para designar a perspectiva de letramento que é defendida nos estudos de Hildyard, Olson, Greenfield, e Goody, entre outros. O modelo autônomo considera o letramento como uma tecnologia neutra que se desenvolve de uma forma padrão em diferentes sociedades e culturas. Portanto, nessa ótica, o letramento é considerado do ponto de vista técnico, isolado do contexto sócio-cultural no qual se realiza. Nesse sentido, o termo 'autônomo' conota o aspecto dissociado do letramento que se completa em si mesmo, não dependendo do contexto social para se efetivar.

Orientado por essa perspectiva, o letramento autônomo assimila valores às habilidades linguísticas e se apóia em princípios que ainda são dominantes na sociedade ocidental, no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas. Para a compreensão da lógica autônoma do letramento precisamos refletir sobre os seus conceitos no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, à relação entre língua oral e língua escrita – destacando a supremacia da escrita –, e à relevância atribuída aos resultados.

Para o letramento autônomo, o desenvolvimento da capacidade cognitiva do indivíduo está diretamente relacionado os usos da língua oral e da língua escrita. No letramento autônomo, adquirir a tecnologia da escrita implica em desenvolver níveis de abstração que não são atingidos pela oralidade. Isso significa que os indivíduos escolarizados têm uma cognição mais avançada para lidar com questões conceituais e práticas do que aqueles que não foram escolarizados. Para ilustrar essa posição, Greenfield (1972, *apud* STREET, 1984), em sua pesquisa com crianças na comunidade Wolof no Senegal, aponta que:

> Pareceu que às crianças não escolarizadas de Wolof faltou uma autoconsciência ocidental; elas não distinguiam entre o seu próprio pensamento ou afirmação sobre um objeto e o objeto em si. O conceito de um ponto de vista pessoal também esteve ausente num grau mais acentuado do que na cultura ocidental, uma vez que as crianças não escolarizadas somente puderam agrupar um dado conjunto de objetos ou figuras conforme um atributo, embora houvesse várias outras possíveis bases para a sua classificação. As crianças escolarizadas de Wolof, por sua vez, não diferiram substancialmente das crianças ocidentais neste aspecto. (...); e à medida que elas progrediram na escola elas se tornaram cada vez mais capazes de

> categorizar os mesmos estímulos em diferentes critérios ou pontos de vista.[4] (GREENFIELD, 1972, p. 173, *apud* STREET, 1984, p. 22)

No seu relato, a pesquisadora deixa expressa a atribuição do mérito do desenvolvimento cognitivo ao letramento escolar, tomando por base o modelo ocidental de processamento cognitivo. Há, nessa postura, uma carga etnocêntrica na avaliação das capacidades cognitivas das crianças. Por esse raciocínio, o padrão que se deve almejar é o da cultura ocidental dominante, em detrimento dos valores e costumes locais. Nesse ponto, identificamos o argumento do Modelo Autônomo de Letramento para o qual as práticas de leitura e escrita são orientadas em termos de uma lógica centralizadora e dominante que dita as regras sobre o que é desejável para o desenvolvimento individual, independente do contexto no qual o indivíduo esteja situado.

Nessa perspectiva autônoma do letramento, registra-se também o privilégio da escrita sobre a oralidade. O argumento no letramento autônomo é que os indivíduos que desenvolvem habilidades nas práticas de leitura e escrita estão mais aptos ao desenvolvimento da sua cognição e conseguem abstrair dos contextos específicos as noções que precisam formular sobre objetos e situações. Já os indivíduos que se limitam à oralidade e não adquirem a tecnologia da escrita ficam restritos ao conhecimento superficial que se exprime no contexto situacional, não tendo capacidade de gerar abstrações e prendendo-se à percepção instantânea do objeto.

Com base nesses argumentos podemos discutir um outro ponto que caracteriza o letramento autônomo: a divisão dicotômica da sociedade que sinaliza as condições distintas dos membros da sociedade, conforme as suas competências ou habilidades. Trata-se da noção da grande divisão (GOODY, 1968, *apud* STREET, 1984), segundo a qual pode-se considerar a distinção entre letrados/não-letrados, seguindo uma linha similar de raciocínio antropológico em que se propõe a divisão da sociedade entre lógico/pré-lógico, primitivo/moderno, concreto/científico. Essa divisão estabelece parâmetros para a organização da sociedade em grupos, contribuindo para a elaboração dos planos de agências governamentais, bem como de agências privadas, no sentido de trazer o letramento para aqueles que precisam, como se traz luz para um caminho de trevas. Dessa forma, o letramento pode assumir a função de fonte para a redenção da pobreza e para a abertura de possibilidades na sociedade. Daí a motivação para o enfoque nos resultados, pois é o desempenho

[4] Tradução nossa do original: "It seemed that the unschooled Wolof children lacked Western self-consciousness; they did not distinguish between their own thought or statement about something and the thing itself. The concept of a personal point of view was also absent to a greater degree than in Western culture, for the unschooled children could group a given set of objects or pictures according to only one attribute, although there were several other possible bases for classifications. The Wolof school children, in contrast, did not differ essentially from Western children in this respect. (…); and as they advanced in school they became increasingly capable of categorizing the same stimuli according to different criteria or 'points of view'". (GREENFIELD, 1972, p. 173)

do indivíduo que vai lhe habilitar a sair de uma categoria 'inferior', de 'não-letrados', para ascender a uma categoria onde o conhecimento linguístico o diferencia das outras pessoas.

Contudo, a crítica que se faz ao Modelo Autônomo de Letramento é que ele se limita a uma forma de letramento apenas, desconsiderando todos os outros letramentos que podem ser realizados na sociedade e que têm a sua legitimidade nas relações por eles mediadas. Assim, o letramento promovido pela agência escolar pode se constituir como um instrumento de controle social, de doutrinamento religioso e de dominação a serviço dos interesses ideológicos da classe social dominante. Um contraponto à perspectiva autônoma de letramento se encontra no modelo de letramento que Street denomina de 'ideológico', do qual tratamos a seguir.

2.2 O Modelo Ideológico de Letramento

Levando em consideração as características e limitações do Modelo Autônomo de Letramento, Street (1984) propõe um modelo alternativo de letramento, por ele designado como letramento 'ideológico'.

O Modelo Ideológico de Letramento apresenta na sua base a noção de letramento como um fenômeno social. Street situa o conceito do letramento ideológico nos trabalhos de Finnegan, Parry, Scribner e Cole, e Heath, entre outros pesquisadores.

Contrapondo-se à ideia do desenvolvimento padrão das habilidades linguísticas, característica do Modelo Autônomo de Letramento, Finnegan defende que é necessário ter como foco os usos do letramento e não a tecnologia neutra de comunicação e afirma que:

> Colocar em foco os usos do letramento e da oralidade significa voltar a atenção para a investigação detalhada das escolhas que de fato são feitas nas sociedades específicas, em vez de se concentrar na busca de universais, de tipos ideais ou do desenvolvimento humano em termos gerais.[5] (FINNEGAN, 1981, p. 34, *apud* STREET, 1984, p. 96)

Conforme Finnegan, esse enfoque implica a necessidade de que sejam considerados os aspectos estruturais, políticos e ideológicos da sociedade para que se possa compreender o letramento de uma maneira contextualizada. Assim, reforça-se o caráter socialmente situado do letramento que, como Parry (1982, *apud* STREET, 1984) destaca, se realiza dentro de uma ampla estrutura ideológica da sociedade específica.

[5] Tradução nossa do original: "Focussing on the uses of literacy and orality means shifting attention away from the search of universals, ideal types or human development in general terms to more detailed investigation into actual choices in specific societies." (FINNEGAN, 1981, p. 34)

No que tange ao aspecto do desenvolvimento cognitivo, no Modelo Ideológico de Letramento considera-se que "já que a introdução do letramento é sempre acompanhada pela introdução de novas formas de organização social, as diferenças nos processamentos cognitivos não podem, (...), ser atribuídas ao letramento em si"[6] (STREET, 1984, p. 103). Ou seja, como Scribner e Cole (1981) ponderam, para identificar as consequências do letramento na cognição seria necessário isolar o letramento dos outros fatores sociais para testá-lo como uma variável, o que seria inviável visto que o letramento, na visão do modelo ideológico, não se dissocia dos aspectos sociais mas, ao contrário, se situa neles.

Portanto, a característica fundamental do Modelo Ideológico de Letramento consiste em considerar a leitura e a escrita como práticas sociais, situadas em relações de poder e orientadas por ideologias. Complementando nossa argumentação com base nos estudos de Heath (1982, apud STREET, 1984, p. 121), para quem a prática de leitura significa "uma forma de extrair significado do ambiente," podemos compreender que ser letrado significa usar a língua em contextos socialmente orientados e culturalmente motivados para interagir como outras pessoas e desempenhar os papéis atribuídos na sociedade.

Feita essa distinção entre os modelos de letramento, passamos às considerações sobre a relação entre letramentos, discursos e gêneros, conforme argumentamos a seguir.

2.3 Letramento, discurso e gênero

Na linha das argumentações que temos apresentado no presente trabalho, entendemos os letramento como uma prática que se realiza no contexto social e deve ser compreendido na sociedade em que se situa. Considerado na dimensão das interações que ocorrem na sociedade, o letramento constitui-se como um meio de realização das atividades que significam e movem a vida em sociedade. Nessa perspectiva, podemos considerar o letramento como uma forma de representação do mundo, na qual se definem ações e identidades conforme os aspectos sociais que as práticas de leitura e de escrita permitem atribuir aos participantes da prática social. Essa percepção do letramento alinha-se com o conceito de Fairclough (2003, p. 124) para quem os discursos são "formas de representação de aspectos do mundo – os processos, as relações e as estruturas do mundo material, do mundo abstrato dos pensamentos, sentimentos, crenças, e do

[6] Tradução nossa do original: "Since the introduction of literacy is always accompanied by the introduction of new forms of social organisation, differences in thinking processes cannot, as we have seen, be attributed to literacy *per se*." (STREET, 1984, p. 103)

mundo social"[7]. Assim, podemos entender o letramento como uma forma de discurso, buscando nessa concepção uma relação com as ideias de Foucault:

> O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 1996, p. 49)

Portanto, as diferentes formas de letramento constituem formas discursivas de representar (-se), identificar (-se) e agir em sociedade, nas diversas esferas de atuação humana. Nesse sentido, os letramentos encontram-se engajados aos gêneros do discurso, nas várias esferas da atividade humana. Essa percepção nos remete à noção bakhtiniana de gêneros do discurso que está relacionada aos campos de atividade em sociedade. Conforme Bakhtin (2011):

> a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (p.262)

Nessa esteira, podemos afirmar que os letramentos encontram suporte nos recursos disponíveis dos contextos sociais em que se realizam, gerando diversificadas relações dialógicas com os gêneros do discurso – as mesclas de letramentos e gêneros discursivos – que tipificam e complexificam as práticas letradas socialmente situadas. À luz dessas considerações teóricas, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos que adotamos na realização do presente estudo piloto.

3 Metodologia

O presente estudo piloto foi realizado durante o segundo semestre letivo do ano de 2012, em uma escola pública de inglês na cidade de Fortaleza (Ceará), a qual denominaremos Escola Local de Inglês (ELI). A investigação foi feita em uma turma de nível iniciante (Inglês I) na segunda metade do período letivo, quando os alunos já haviam tido cerca de 40 horas/aula, do total das 60 horas semestrais. Para realizar a investigação, foram empregados procedimentos de pesquisa etnográfica com a adoção das seguintes estratégias e instrumentos.

[7] Tradução nossa do original: "I see discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the 'mental world' of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world." (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124)

Durante três dias – o que foi correspondente a uma semana de aula – foram observadas aulas na turma de Inglês I, com o objetivo de investigar os eventos de letramento no contexto da sala de aula de língua estrangeira. Durante essa etapa da investigação, foram feitas notas de campo, centrando a nossa atenção nas perspectivas da professora e dos alunos e alunas da turma sobre a prática de letramento em sala de aula. Durante a mesma semana na qual se realizaram as observações de sala de aula, também foram utilizados os diários de participantes com os alunos e alunas da turma. O objetivo dos diários foi registrar (na perspectiva dos alunos e das alunas) as possíveis realizações do letramento informal em língua estrangeira nas suas experiências socialmente situadas (fora da sala de aula de língua inglesa). Os diários foram elaborados e apresentados aos alunos, seguindo os procedimentos adotados na pesquisa de Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012). Um outro procedimento adotado foi a entrevista semiestruturada com a professora da turma de Inglês I. Nessa entrevista, o nosso objetivo foi analisar as perspectivas da professora de língua estrangeira sobre a prática de letramento em inglês. A entrevista foi realizada no ambiente de trabalho da professora, antes do início da segunda aula observada. Para a elaboração e realização da entrevista semiestruturada, foram seguidas as orientações propostas por Magalhães (2006).

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi verificar se a perspectiva de letramento em inglês como língua estrangeira, naquela sala de aula da ELI, é orientada ou não pelo Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1984, 2012). A seguir, apresentamos as nossas análises dos dados coletados/gerados nesse estudo piloto.

4 Análises

As considerações que apresentamos nessa seção do trabalho têm em foco os eventos observados e registrados durante as etapas de investigação na sala de aula de língua estrangeira da ELI. Por se tratar de um estudo piloto, não temos, nesse trabalho, a intenção de formular generalizações ou conceitos sobre a prática de letramento naquele contexto de ensino-aprendizagem de inglês. As análises que seguem têm o objetivo de suscitar reflexões e levar ao aprofundamento do estudo em uma pesquisa de maior volume que constituirá uma tese de doutorado a ser realizada nos próximos anos.

4.1 Observações de aulas

Durante uma semana, foram observadas três aulas com duração de uma hora e quarenta minutos cada, na turma de Inglês I. Nas observações das aulas de língua estrangeira foram registrados os seguintes tipos de atividades que constituem os gêneros do discurso na sala de aula: (1) exercícios

de revisão (abordando itens de gramática e vocabulário do programa de ensino); (2) leituras de textos didáticos (do livro de curso adotado); (3) música, sugerida pelo livro de curso (*Eternal Flame – The Bangles*); (4) diálogos controlados (seguindo as direções dadas pela professora) – incluindo exercícios de repetição (*drills*) e assimilação de papéis (*role play*); (5) diálogos situados (em uma das aulas observadas) – propiciando aos alunos a oportunidade de utilizar a língua inglesa relacionada aos seus contextos sócio-culturais.

Na maioria dos tipos de atividades, foi observada a predominância do controle ostensivo, por parte da professora, nos processos de comunicação na língua estrangeira. Desde a organização do quadro da sala de aula – no qual constavam a data e sequência da aula no calendário letivo, as tarefas daquele dia e do dia seguinte, com espaço reservado para anotações distintas sobre itens de gramática, vocabulário e pronúncia – até a distribuição e acompanhamento das tarefas desempenhadas nas aulas, tudo parecia estar sob o controle da professora que gerenciava cuidadosamente o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Em diferentes tipos de atividades, fosse nos exercícios de revisão, na leitura de textos ou nos diálogos, observamos que o enfoque das aulas tinha em vista a preparação para as avaliações formais do curso. Essa constatação fica evidente quando a professora tenta promover o incremento na participação dos alunos, em um momento de uma das aulas, com a seguinte alegação:

> P: *Se vocês não participarem, eu não poderei ajudá-los a se preparar para as provas. Aí, no dia da prova, já vai ser tarde demais.*

Apesar do apelo, não houve incremento na participação dos alunos. Os que estavam participando continuaram e os que não participavam continuaram retraídos. Nesse sentido, observamos que a cooperação dos alunos não foi garantida pela organização da professora, nem pela sua postura que mesclou a intenção de prestar assistência e a imposição da sua autoridade. O gênero discursivo 'avaliação' foi empregado como objetivo final e recurso do argumento de autoridade na relação de poder assimétrica entre professora e alunos, estabelecendo a representação discursiva dos papéis dos participantes naquela prática de letramento: à professora competia orientar, ajudar a superar dificuldades, enquanto aos alunos competia participar das atividades propostas em sala de aula, atendendo aos comandos da professora, no intuito de agir conforme as expectativas institucionais – o(a) professor(a) ensina; o(a) aluno(a) participa, aprende e comprova a sua competência nas avaliações escolares.

Com base nas observações feitas na sala de aula da ELI, o letramento formal na língua estrangeira se constitui como a transmissão de uma tecnologia neutra aos alunos. Nesse sentido, a aquisição do conhecimento linguístico tem por finalidade o desenvolvimento de habilidades e a obtenção de resultados passíveis de medição, por notas, nas avaliações formais aplicadas durante o semestre

letivo. Devemos, contudo, lembrar que o letramento escolar está situado em um dos contextos da vida em sociedade dos quais os alunos participam. Quando estão fora da sala de aula de língua estrangeira, os alunos podem ter outros contatos espontâneos e socialmente significativos com a língua, o que constitui uma outra forma de letramento na língua estrangeira. Tendo isso em vista, apresentamos as nossas considerações sobre as informações registradas nos diários de participantes dos alunos.

4.2 Diários de participantes

Durante o período de uma semana, solicitamos que os alunos da turma de Inglês I registrassem no formato de diário todas as ocorrências de contatos que tivessem com a língua inglesa fora da sala de aula da ELI. Nesse sentido, a língua inglesa foi considerada como recurso para a comunicação e realização de tarefas em sociedade e, portanto, as ocorrências puderam incluir os usos da língua estrangeira em outros ambientes de sala de aula dos quais os alunos participam.

Os registros nos diários revelam a ocorrência de quatro categorias de gêneros do discurso no letramento informal na língua estrangeira: (1) gêneros relacionados à tecnologia digital (internet, computador); (2) gêneros relacionados à mídia (rádio, televisão, mídia impressa); (3) gêneros relacionados ao comércio (produtos e serviços); (4) gêneros relacionados à educação (no contexto acadêmico – fora da sala de aula de língua inglesa).

No que concerne aos gêneros relacionados à tecnologia digital, podemos exemplificar os seguintes registros feitos pelos alunos:

> Al1: *"Sorry, the page you requested was not found". Na internet, ao tentar acessar meu e-mail.*
>
> Al2: *Falei pubs pedindo a minha irmã para olhar a tradução no google.*
>
> Al3: *Li meus e-mails do dia. Acessei o Google e o Facebook.*
>
> Al4: *Palavras nas redes sociais, blogs, jornais on line, etc.*

Podemos observar que a língua inglesa incorporada às tecnologias digitais se constitui naturalmente no dia-a-dia das pessoas como um elemento de mediação dos seus papéis na sociedade. Acreditamos que esses fazeres sociais não dependem da escola de língua estrangeira para viabilizar a sua realização e, dessa forma, o letramento informal na língua se efetiva em paralelo ao letramento escolar – geralmente em um ritmo muito mais dinâmico. Nesse sentido, a língua inglesa se faz presente no manuseio cotidiano de gêneros como o e-mail ou a notícia em jornais eletrônicos, mesmo que na sala de aula esses gêneros ainda façam parte de uma distante realidade no plano de curso traçado pela instituição. Situação similar pode ser observada quando se trata dos gêneros relacionados à mídia (rádio, televisão, mídia impressa):

Al1: *Música "Wind of Change" – Scorpions. Em frente a uma parada de ônibus, reproduzida por um rádio de uma loja de eletrodomésticos.*

Al2: *Uma música dos Beatles enquanto ia ao colégio no ônibus.*

Al3: *Ouvi uma música dos Beatles a caminho de casa. OBS: Era em um ônibus, não sabia que tocava esse tipo de música. Acho que é o costume de ouvir os motoristas com forró e pagode, apenas.*

Al4: *Li a manchete da revista Scientific American que estava na biblioteca da escola.*

Al5: *Seriado Two and half man e The Big Bang Theory.*

Os exemplos acima transcritos, de registros feitos pelos alunos, dão conta de que a presença da língua inglesa está enredada na nossa estrutura social, ocupando diversos espaços no nosso cotidiano e naturalizando-se em nossas práticas sociais. Embora muitas vezes esses eventos nos passem despercebidos, o que reforça a sua naturalização em nossa sociedade, costumamos nos referir a alguns dos nossos hábitos fazendo recurso à língua estrangeira, quando, por exemplo, citamos uma música da qual gostamos ou mencionamos um programa de televisão que assistimos. De uma certa forma, os vários contatos midiáticos aos quais estamos inevitavelmente expostos na língua inglesa influenciam também os hábitos de consumo na sociedade. Isso pode ser visto nos registros e comentários feitos pelos alunos, referentes a gêneros relacionados ao comércio:

Al1: *Nome de uma livraria situada próximo da Faculdade de Educação da UFC: "Magazines and Books".*

"Bag & Shoes", numa loja perto de casa

Al2: *Li uma blusa na qual estava escrito I love Paris, beautiful, love, flower.*

Li alguns itens de um carro, como air bag, que estava anunciado no jornal.

Al3: *Embalagem de creme dental: ...luminous white.*

É impressionante a quantidade de produtos cujos nomes são em inglês. Da caneta ao lenço de papel (Kiss), a língua inglesa faz-se presente no cotidiano de inúmeras pessoas que, embora sem grande conhecimento da língua, consomem Coca-Cola, usam By express (da Esplanada) e pagam a passagem do ônibus com "passecard" (escrito da maneira como se fala no dia a dia).

Consideramos pertinente refletir sobre esses registros feitos pelos alunos da ELI, porque eles captam a relevância do letramento informal na língua inglesa. Esse letramento não é oferecido por nenhuma escola de língua estrangeira; ele é socialmente situado e culturalmente construído. Seja com suporte em anúncios publicitários, em rótulos de produtos, ou em outro gênero discursivo, a significância do letramento informal reside no fato de que a sua natureza comunicativa vai além dos ensinamentos capitalizados pela agência de letramento formal – a escola. Por isso mesmo, entendemos que esse letramento informal, uma rica fonte de

conhecimento linguístico, não deve ser isolado e desconsiderado no contexto do letramento formal na língua estrangeira. Seja por meio das tecnologias digitais, da mídia, ou nas relações comerciais, o letramento informal em inglês nos envolve e traz profundas influências às nossas vidas. O mesmo ocorre no contexto da educação de um modo geral, como vemos nos seguintes exemplos transcritos dos registros dos alunos:

> AI1: *Escrevi termos em inglês como: data points, first, divided difference na aula na UFC.*
>
> AI2: *"Counterclockwise", na universidade, numa aula de física.*
>
> AI3: *Li algumas expressões em inglês no TC de química.*
>
> *Escrevi alguns termos em inglês estudando biologia, tais como linkage e crossing-over.*
>
> AI4: *As palavras* [em inglês] *do relatório da pesquisa na universidade.*
>
> AI5: *Palavras inglesas de origem latina (aula de Latim – Faculdade).*

Com base nos exemplos acima, constatamos que o letramento informal na língua inglesa se realiza por meio do uso de expressões e termos específicos o que propicia a familiarização com a língua estrangeira, pelo menos no campo lexical relacionado à área de estudos. Nessa perspectiva, o letramento informal em inglês se constitui como um recurso de mediação de tarefas no processo educacional. Sendo assim, essa forma de letramento possibilita acesso ao conhecimento linguístico orientado pelos interesses estabelecidos na comunidade acadêmica ou escolar, visando à definição de parâmetros e o cumprimento de metas ao longo dos estudos realizados.

Por esse ponto de vista, não podemos conceber o não-letramento na língua inglesa, visto que antes de lançarmos mão, conscientemente, dos estudos da língua estrangeira, ela nos alcança e nos envolve passando a fazer parte, mesmo que não percebamos, das nossas vidas e dos nossos fazeres sociais. Em outras palavras, estamos todos, de uma forma ou de outra, sendo constantemente letrados na língua inglesa, pela sua presença nos diversos campos de atividade em sociedade.

Portanto, consideramos que seria muito proveitoso se escola de língua estrangeira promovesse o letramento formal, integrando-o à bagagem de conhecimentos que os alunos trazem consigo, mesmo que essa bagagem linguístico-cultural fosse ainda incipiente. Todavia, essa não parece ser a proposta corrente no ensino-aprendizagem de inglês na ELI, conforme podemos constatar na entrevista com a professora da ELI.

4.3 Entrevista semiestruturada

Em um dos dias da observação, antes do início da aula, realizamos a entrevista semiestruturada com a professora da turma de Inglês I. Em suas respostas, a professora confirmou e referendou as tendências observadas na sala de aula, nos seguintes aspectos: (1) reconhecimento da artificialidade da prática de letramento formal, tendo como enfoque os resultados; (2) percepção do letramento formal como fonte de conhecimento das normas da língua e do professor como gerenciador das práticas formativas; (3) idealização do aluno como um participante 'ativo' da prática de letramento.

Ao reconhecer a artificialidade da prática de letramento na sala de aula, a professora assume uma naturalização dessa característica do letramento formal:

> P: *... a gente tem que trabalhar sempre dentro de um modo muito estruturado pra poder a gente fazer o que... uma avaliação... (...) eu acho que acaba sendo bastante artificial porque o que a gente traz pra sala de aula nem sempre é aquilo que o aluno precisa pra sua realidade.*

Parece-nos que, apesar de perceber o letramento formal como um fazer artificial, a professora não esboça uma posição contrária a essa tendência e aceita o fato com certa conformação. O gênero 'avaliação' continua a ser apresentado como o objetivo precípuo da prática de letramento, assumindo o caráter de elemento indissociável do processo de ensino-aprendizagem da língua. Nesse sentido, a percepção da professora sobre o letramento formal e o papel do professor corrobora a visão inicialmente expressa:

> P: *... a gente ensina a forma padrão, a gente ensina o que é... é... seria gramaticalmente, em termos de vocabulário, certo. Eles [os alunos] vêm pra cá pra adquirir a norma, depois eles aprendem a brincar, usar a língua em contextos reais.*

> P: *... em termos funcionais de cumprir carga horária, de cumprir um... um cronograma, nós estamos aqui pra fornecer a estrutura... é... da língua...sabe?*

O letramento formal assume, então, um aspecto funcional na instituição: aprende-se o que é certo, a norma culta, na escola e fora dela pode-se utilizar a língua em "contextos reais", como se a escola não pudesse estar integrada a esses contextos. Nesse entendimento, resta ao professor o papel de gerenciador do processo de ensino-aprendizagem, o que a professora demonstrou cumprir nas aulas observadas. Consequentemente, essa perspectiva promove a compreensão do papel do aluno na ótica idealizadora do seu engajamento 'ativo', como afirma a professora:

> P: *...o aluno, ele deveria ser extremamente ativo, não é? Não apenas um receptor passivo da norma culta. Ele deveria ser aquele ser que vem pra sala de aula pra sugar do professor tudo que aquele professor tem pra oferecer em termos de conhecimento adquirido, em termos de cultura, em termos de norma culta. (...) Ele deveria ser extremamente participante.*

Nessa colocação da professora, encontramos ensejo para refletir sobre o que significa ser 'ativo' no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Parece-nos que a resposta da professora representa uma atividade que corresponde aos atos de responder a estímulos condicionados, atender aos comandos e desempenhar as tarefas atribuídas na prática de letramento formal. Nesse sentido, não compreendemos essa postura como 'ativa' mas como uma apassivação e acomodação do aluno no sistema formativo que dita as regras sobre o que deve ser feito com e na língua na sala de aula.

Feitas essa ponderações, apresentamos a seguir as nossas considerações finais à luz do conhecimento gerado no estudo.

5 Considerações finais

Apesar do tom conclusivo que o termo encerra, nessa seção pretendemos propor que sejam feitos questionamentos e reflexões considerando as experiências que o presente estudo piloto nos proporcionou. Para fomentar esses questionamentos e reflexões, podemos apresentar, resumidamente, as seguintes constatações feitas no estudo.

No que concerne aos objetivos traçados na nossa pesquisa, constatamos que o letramento em língua inglesa na sala de aula da ELI em que realizamos a observação é orientado pelo Modelo Autônomo (STREET, 1984, 2012). Nessa perspectiva, o letramento consiste na aquisição da tecnologia de leitura e escrita que é tratada de uma forma neutra e socialmente desconexa. A avaliação é a meta da prática de letramento e os resultados refletem o progresso do letramento na língua. Portanto, pudemos constatar que na sala de aula de língua estrangeira, o letramento se desenvolve de uma forma funcionalmente estratificada, na qual o diálogo promovido entre os participantes não pressupõe cooperação, compartilhamento, ou simetria nas relações de poder (BLOMMAERT, 2005).

Por outro lado, nos campos de atividade social que excedem os limites da sala de aula de língua estrangeira, o letramento se realiza em uma perspectiva dialógica e plural, situada nos diversos contextos sócio-culturais nos/com os quais as pessoas interagem.

Como resultado desse estudo piloto, sugerimos que o vínculo entre os letramentos e os diversos gêneros do discurso que caracterizam as distintas esferas de atuação humana em sociedade seja explorado, no sentido de buscar uma aproximação ideológica das relações entre a escola de língua estrangeira e a sociedade na qual ela se situa. Dessa forma, o letramento poderá ser compreendido não como um conjunto de valores desconexos, mas como um elemento de integração e diálogo da nossa cultura com outras culturas.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.) **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routledge, 2000.

BLOMMAERT, J. **Discourse.** A critical introduction. Nova York: Cambridge University Press, 2005

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. de L. F. A. Sampaio. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

JONES, K; MARTIN-JONES, M; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue – diários de participantes e entrevistas. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Trad. de Izabel Magalhães. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 111-158.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: _____; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (orgs.) **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.

PRINSLOO, M.; BREIER, M. (orgs.) **The social uses of literacy**. Cidade do Cabo: Sached Books; Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SCRIBNER, S; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Trad. de Izabel Magalhães. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS DE BAKHTIN E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Cândida Martins Pinto[1]

RESUMO: Este texto tem por objetivo discutir o conceito de gêneros discursivos de Bakhtin do ponto de vista da sua possível contribuição para os estudos dos Novos Letramentos, bem como enfatizar sua importância para questões pedagógicas e educacionais. Para tanto, primeiramente abordam-se os principais conceitos dos Novos Estudos do Letramento, que enfatizam letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem textos orais, escritos, multimodais. Em um segundo momento, discute-se o conceito de linguagem para Bakhtin e sua relação com os gêneros discursivos. Por fim, busca-se entrelaçar as ideias discutidas no sentido de enfatizar questões educacionais e chamar a atenção de educadores para práticas pedagógicas que privilegiem o trabalho com gêneros discursivos inseridos em práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Novos Estudos do Letramento; Gêneros Discursivos; Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: Contextualização do Estudo

As sociedades contemporâneas estão cada vez mais globalizadas, fluidas e conectadas em rede (JEWITT, 2008). Diante disso, o cenário educacional também se modifica, buscando-se uma atenção especial para uma pedagogia que preze pela imersão dos estudantes em práticas sociais situadas (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), enfatizando textos específicos para cada situação social e cultural.

Nesse panorama, os Novos Estudos do Letramento, desde a década de 1980, liderados por autores como Street (1984), Gee (1999) e Barton e Hamilton (2000), defendem que os letramentos devem ser considerados dentro de uma ordem social ampla - uma nova ordem comunicativa, associada ao desenvolvimento de um sistema de comunicação caracterizado por ser global e interativo. Nessa nova ordem comunicativa, os educadores devem dar atenção para as múltiplas linguagens e os múltiplos letramentos (multiletramentos ou letramentos) necessários para interagir nessa sociedade multicultural, a fim de que a educação se torne relevante para as demandas comunicativas atuais. Introduzindo novos letramentos para "empoderar" sujeitos e grupos

[1] Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul e Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, sob orientação do professor Dr. Vilson Leffa.

tradicionalmente excluídos, a educação pode, então, ser reestruturada para ser mais responsiva aos desafios de uma sociedade democrática e multicultural (KELLNER, 2002).

Nesse sentido, busca-se uma educação voltada para as práticas sociais, em que diversos textos – configurados em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) – sejam trabalhados em sala de aula para que o estudante se aproprie dos textos e consiga agir em sociedade. Diante disso, este texto tem por objetivo discutir o conceito de gêneros discursivos de Bakhtin do ponto de vista da sua possível contribuição para os estudos dos Novos Letramentos, bem como enfatizar sua importância para questões pedagógicas e educacionais. Para tanto, primeiramente, abordam-se os principais conceitos discutidos pelos Novos Estudos do Letramento. Em um segundo momento, discute-se o conceito de linguagem para Bakhtin e sua relação com os gêneros discursivos. Por fim, busca-se entrelaçar as ideias discutidas no sentido de enfatizar questões educacionais e chamar a atenção de educadores para práticas pedagógicas que privilegiem o trabalho com gêneros discursivos inseridos em práticas sociais.

1 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: Conceitos Básicos

A concepção dominante de letramento por muito tempo referiu-se à habilidade, no âmbito individual, de ler e escrever. Enquanto essa concepção de letramento é útil e importante, discute-se hoje uma concepção mais ampliada desse primeiro conceito, pois apenas saber ler e escrever não é suficiente para que o sujeito interaja na sociedade, sentindo-se parte dela, modificando-a e sendo modificado por ela. Enquanto perspectivas psicológicas anteriores concebiam letramento como a aquisição de comportamento particular, estratégias cognitivas e processos de competências linguísticas, estudos recentes como os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*, doravante NLS) concebem letramento não apenas como uma habilidade a ser aprendida, mas como uma prática a ser socialmente construída e localmente negociada (PAHL; ROWSELL, 2006). Nessa visão, "letramento é melhor entendido em contextos de amplas instituições de práticas como em casa, na escola, na comunidade, em reuniões religiosas" (NORTON, 2007, p. 6).

Os NLS, liderados internacionalmente por Heath (1983), Street (1984), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), entre outros, e nacionalmente por Soares (2004), Rojo (2009), Kleiman (2007, 2010), foi um movimento que fez parte do que Gee (1999, p. 3)

chamou de “virada social”, ou seja, atenção voltada às interações e às práticas sociais inseridas em um contexto específico. Nesse sentido, os NLS estão baseados na visão de que ler e escrever apenas fazem sentido quando inseridos no contexto de práticas sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas. Ler, escrever e o sentido dessas duas ações estão sempre situados dentro de alguma prática social específica com Discursos específicos, que, segundo Gee (1999, p. 127) dizem respeito a “modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas”. Discursos, nesse sentido, são nomeados como kits de identidade, pois possibilitam explicar as múltiplas identidades sociais que cada sujeito “veste” nas diversas práticas sociais em que está envolvido cotidianamente.

Soares (2002) entende que letramento não são as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade. Para a autora, letramentos (no plural) é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

Por ter uma concepção social, todo letramento está sempre situado em práticas sociais específicas, inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Essa visão, conforme argumenta Fischer (2007, p. 24), é posta em contraste a uma concepção de cunho tradicional que considera a prática da leitura e escrita apenas como uma “habilidade técnica, neutra, imutável e/ou universal situada no interior dos indivíduos”. Nesse sentido, Street (2003) considera essa visão de letramento como habilidade individual do sujeito, um modelo autônomo do letramento. Já o modelo ideológico do letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. O modelo ideológico do letramento, portanto, mostra sua importância, já que leitura e escrita são práticas ligadas à cultura e às estruturas de poder de uma sociedade, atreladas também a ideologias e identidades, e não habilidades técnicas e neutras.

Outra posição central ressaltada pelos NLS é a distinção proposta por Street (2003) e Barton e Hamilton (2000) entre práticas de letramento e eventos de letramento. Segundo Barton e Hamilton (2000), os eventos de letramento são em geral atividades que utilizam textos para serem lidos ou para se falar sobre eles. São episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados. São, assim, eventos comunicativos

mediados por textos. Enquanto os eventos de letramento identificam a ocorrência de uma situação social na qual a escrita assume um papel central, a prática de letramento, que diz respeito aos "modos culturais de utilização da escrita", corresponde às relações sociais que se estabelecem em torno dos usos escritos (STREET, 1995). "Os eventos de letramento têm base na prática de letramento que, sendo um nível mais abstrato, somente pode ser vista por meio desses eventos" (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7). As práticas são concebidas assim como o continente dos eventos de letramento, mas são estes que as realizam.

Dessa forma, essa abordagem sociocultural enfatiza o reconhecimento do letramento em seus diversos contextos, desempenhando papéis diversificados de acordo com os contextos, sujeitos e objetivos que os guiam nesses eventos. Essas práticas são compreendidas como vivências culturais que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita (VÓVIO; SOUZA, 2005). Torna-se claro, então, que o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares, pois, a todo o momento, o sujeito, inserido em práticas sociais, necessita compreender os sentidos de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito.

Nessa concepção, Kleiman (2005, p. 54) afirma que:

> tem-se usado o termo 'letrado' para descrever um sujeito que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita, como seria o caso extremo da criança não alfabetizada ou do adulto analfabeto que mora numa metrópole.

Bartlett (2007) também explica o termo "letrado" a partir de uma pesquisa realizada com analfabetos. Apesar de não saberem o código escrito, utilizam, nas suas práticas sociais, artefatos culturais - objetos, imagens, símbolos e discursos - para modular suas ações e emoções a fim de se parecerem ou se sentirem letrados perante uma sociedade que discrimina e aplica, nas palavras de Bordieu (1977, apud BARTLETT, 2007), uma violência simbólica. Assim, os artefatos culturais, socialmente construídos e produtos das atividades humanas, tornam-se importantes ferramentas nos processos de letramento, pois, nas palavras da autora (idem, p. 53), "letramento é algo que alguém ativamente faz [...] é menos um estado de ser e mais um processo, uma realização contínua".

Aliados a essa perspectiva plural e contextualizada dos NLS, pesquisadores do *The New London Group* (1996) introduziram o termo "multiletramentos" em resposta às mudanças nas condições sociais decorrentes do capitalismo global, o que afetam o que se entende por ser letrado. A primeira delas diz respeito ao aumento significativo e exponencial da diversidade linguística e cultural na economia global; a segunda trata da complexidade de textos multimodais, particularmente mas não limitado somente àqueles afiliados às novas tecnologias (COPE; KALANTZIS, 2000). Mesmo compartilhando muitas das ideias do NLS, os multiletramentos têm como foco uma pedagogia educacional responsiva a essas mudanças comunicacionais, e ser letrado, para o *The New London Group*, é "ir além das limitações da linguagem escrita e falada e conectar-se com as paisagens cultural e linguisticamente diversas de textos multimodais" (JEWITT, 2008, p. 245). A Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996) objetiva, portanto, atender, por meio de princípios propostos, aos múltiplos textos multimodais e uma vasta gama de práticas de letramento que sujeitos estão engajados.

Se o conceito de letramento é o conjunto de prática sociais organizadas, como foi discutido, que nos fazem usar um sistema de símbolos e tecnologias para produzir e disseminar conhecimento, deve-se pensar que essas práticas envolvem textos. Está-se, portanto, falando em gêneros do discurso, conceito discutido no próximo capítulo.

2 DA LINGUAGEM AO GÊNERO DISCURSIVO: Conceitos de Bakhtin

Para Bakhtin (2011), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, que é uma prática social, cuja realidade material "efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2011, p. 261). A linguagem, nesse sentido, é considerada enquanto uso e em interação social; e a enunciação – momento de uso da linguagem – como um processo que envolve a presença física de seus participantes, o tempo histórico e o espaço social da interação. Nesse sentido, a linguagem é adquirida pelos sujeitos por meio dos gêneros, pois não há enunciado que não seja parte de um gênero, isto é, cada enunciado, cada campo de utilização da língua elabora seus "tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Para Sobral (2010), o conceito de gênero é a face concreta da ampla concepção de interação dialógica de Bakhtin, que se concentra no projeto enunciativo como elemento

definidor do gênero. Então, a relação enunciativa, relação entre o eu e o outro num dado contexto, é a base da escolha e da mobilização do gênero pelo sujeito. Assim, definir gênero como tipos relativamente estáveis significa que Bakhtin está ressaltando a historicidade dos gêneros e a necessária imprecisão de suas características e fronteiras. De acordo com Faraco (2009, p. 127):

> dar relevo à historicidade significa chamar a atenção para o fato de os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas e estão em contínua mutação.

Dar ao gênero, portanto, essa característica de relativamente estável responde ao novo e à mudança, ou melhor, os gêneros existentes em cada esfera da atividade humana vão diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Justifica-se, assim, o constante "aparecimento" de novos gêneros e novas formas de construção de sentidos inseridos em diversas práticas sociais como, por exemplo, os gêneros emergentes no meio digital.

A diversidade dos gêneros, entretanto, não deixa de caracterizá-los por meio de três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – que estão ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Sobral (2009a) conceitua conteúdo temático como o tópico do discurso como um todo; construção composicional como a estrutura textual do gênero e estilo como expressão da relação típica do gênero e expressão pessoal do autor no âmbito do gênero. Esses elementos "unem o histórico do gênero à expressão individual de cada locutor, realizando atos simbólicos que são a um só tempo estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos" (SOBRAL, 2010). Bakhtin argumenta, então, que todo enunciado é parte de algum gênero, que, por sua vez, está inserido em alguma prática social.

Nesse sentido, Faraco (2009), citando Bakhtin, discute o fato de que muitas vezes o sujeito, mesmo dominando a língua, sente-se desamparado em certas esferas da comunicação verbal, porque não domina, na prática, as formas do gênero de dada esfera. Isso acontece devido a uma inexperiência do repertório dos gêneros discursivos e pela falta de conhecimento vivido do que é o todo do enunciado nessas circunstâncias[2].

[2] Para os Novos Estudos do Letramento, esse fato seria explicado porque o sujeito não conhece práticas de letramento necessárias para agir no contexto em que está inserido.

Outro conceito importante discutido por Bakhtin é a diferença entre os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) e os secundários (da comunicação complexa, mais elaborada). Para Machado (2005, p. 155), "trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo". Os gêneros discursivos secundários (romances, dramas, pesquisas científicas, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011).

Dessas concepções decorre o fato de que os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são assimiladas em manuais, mas sim nos processos interativos, nas práticas sociais, no diálogo. Quanto mais o sujeito conhece quais formas discursivas são mais adequadas para determinados contextos, maior a liberdade e criticidade de uso dos gêneros. Por isso, o gênero possui um caráter de "forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra" em si (MACHADO, 2005, p. 158).

Segundo os preceitos de Morson e Emerson (2008, p. 308):

> conhecer uma linguagem é dominar o repertório dos seus gêneros de discurso, o que significa compreender mais do que a 'linguagem', no sentido estrito. Cada gênero implica um conjunto de valores, um modo de pensar a respeito dos tipos de experiência e uma intuição sobre a conveniência de aplicar os gêneros em qualquer contexto dado.

Uma vez que cada cultura envolve um vasto âmbito de atividades praticadas por muitos grupos sociais diferentes numa variedade de circunstâncias, cada cultura possui um vasto número de gêneros do discurso. Eis, portanto, a importância de os sujeitos conhecerem as práticas sociais em que estão inseridos numa dada cultura para que consigam utilizar os gêneros adequados, numa relação ativa entre locutor e interlocutor. É, desse modo, a vontade discursiva do falante que escolhe certo gênero do discurso para ser empregado em determinado contexto. Essa escolha, para Bakhtin (2011), é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações temáticas, pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, entre outros aspectos. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido.

Em conclusão, esse modo de definir os gêneros como organizadores de discursos implica em reconhecer que se os gêneros não existissem, se não fossem dominados pelos sujeitos, se tivessem que ser criados toda vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011). Julgam-se, assim, os gêneros indispensáveis para a compreensão; saber dominá-los, então, é realizar de modo mais acabado o livre projeto de discurso.

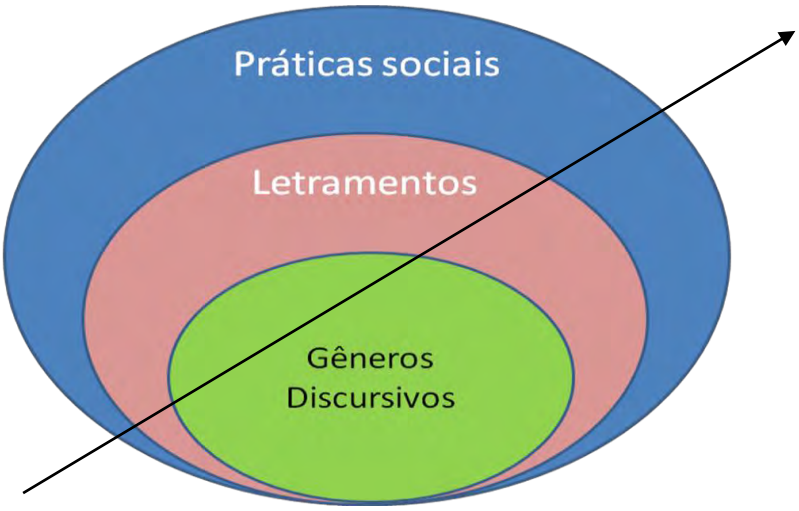
3 LETRAMENTOS E GÊNEROS NA EDUCAÇÃO: Aplicação dos Conceitos

Partindo dos conceitos já abordados neste ensaio sobre enunciação, prática social, letramentos, gêneros discursivos, entre outros, torna-se relevante situar o ensino e aprendizagem de uma língua nesse universo conceitual. Parte-se do princípio que os conceitos defendidos por Bakhtin e os preconizados pelos NLS dialogam, pois possuem uma perspectiva social, apesar de terem objetivos/objetos diferentes. A teoria dos gêneros prevê o uso dos enunciados como objetos, que são analisados com apoio dos textos, em que alguns aspectos são considerados: qual gênero discursivo, para quem, quando, onde. Já os NLS explicam o modo como as pessoas usam e se apropriam de textos; os sujeitos e suas respectivas práticas de uso dos textos, portanto, são os objetos de estudo. Além disso, pode-se afirmar que o primeiro busca compreender os usos de linguagem e de discurso por meio de gêneros; já o segundo discute como as práticas sociais auxiliam na apropriação de textos orais e escritos pelos participantes das interações sociais.

Parte-se do princípio que todo sujeito/todo sentido é constituído e forma sua identidade, sempre em processo, nas relações que mantém desde o nascimento com outros sujeitos/sentidos, numa participação interativa e dialógica (SOBRAL, 2009b). Essas relações, inseridas em práticas sociais (conceito defendido por Bakhtin e pelos NLS), ou melhor, o processo de intercâmbio enunciativo produz os enunciados, que são respostas a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, concretizados por meio dos gêneros discursivos. Os gêneros, por sua vez, para serem empregados adequadamente, dependem da situação sociocomunicativa e cultural e do letramento do sujeito para agir e se inserir nas diversas práticas sociais. Neste ponto, os NLS contribuem para esclarecer

(1) que é por meio das práticas de letramento que os sujeitos aprendem, constroem novos conhecimentos e (2) como são construídos, nas suas identidades, os recursos para serem sujeitos letrados (numa concepção plural e ideológica) (DIONÍSIO, 2007), enfatizando, assim, a questão dos gêneros discursivos. A figura 1 tenta dar uma visão de como esses conceitos estão entrelaçados e dialogam.

Figura 1: Relação dos conceitos propostos por Bakhtin e pelos Novos Estudos do Letramento



Fonte: elaboração da autora

Busca-se, como os conceitos discutidos, defender que trabalhar com o ensino de língua, em diversos cursos e níveis de ensino, é inserir os estudantes em práticas sociais, no intuito de fazê-los refletir sobre as condições de produção, usos e os modos de circulação de textos (sempre multissemióticos) em diferentes esferas de atividade (BUNZEN, 2010). Quando se trata de ensinar leitura, oralidade e escrita para estudantes de línguas (sejam elas quais forem), o ensino passa a ser significativo ao integrar as necessidades de ler, falar e escrever com a realidade sociocultural e acadêmica desses estudantes, facilitando, assim, o processo de aprendizagem. Julga-se, dessa forma, estar

corroborando para a construção de sujeitos letrados capazes de participar de práticas sociais, que possibilitem o deslocamento do sujeito-aluno para profissional.

Partindo da afirmação de Kleiman (2006) que prática social deveria ser o elemento organizador do trabalho escolar, é oportuno afirmar que a mobilização de gêneros discursivos de diversas instâncias sociais auxilia na realização de ações variadas a partir da cooperação de diferentes participantes. A mesma autora (2007, p. 4) assinala que é na escola, agência de letramento por excelência da sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas.

Mudanças do contexto global e o constante aumento da multimodalidade em diversos gêneros discursivos têm trazido importantes consequências para a educação, as quais devem ser consideradas quando da pesquisa das práticas de letramento necessárias na escola para que o sujeito participe de práticas sociais de maneira crítica. Assim, ao organizar programas de ensino, o professor pode considerar quais gêneros e de que esferas (e com que práticas letradas, capacidades de leitura e produção agregadas) devem/podem ser selecionados para abordagem e estudo (ROJO, 2009). Dessa forma, por meio dos gêneros, é que a escola torna possíveis as práticas de letramento. Essa concepção de ensino, por sua vez, está de acordo com os estudos de letramento, pois, com o auxílio dos gêneros, trabalha-se leitura, oralidade e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007).

O trabalho com gêneros discursivos em sala de aula – numa perspectiva escolar do letramento - foca em atividades vinculadas a práticas em que leitura, oralidade e escrita são ferramentas para agir socialmente. Dessa forma, Kleiman (2010) discute que, se a prática social é estruturante, a pergunta que deveria orientar o planejamento das atividades didáticas seria: "de ordem sócio-histórica e cultural: quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?". É com base nessa pergunta que o currículo, visando à apropriação dos gêneros, seria cumprido a contento (KLEIMAN, 2010). Uma observação muito consciente e relevante para essa situação de ensino-aprendizagem é trazida pela mesma autora (Idem, 2010):

> [...] a sala de aula funciona como uma comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos. O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem.

Os projetos de letramento, defendidos pela autora, são atividades pedagógicas orientadas pelas práticas sociais nas quais os estudantes estão inseridos; surgem, portanto, do interesse da vida real dos envolvidos no processo de apropriação de textos orais e escritos. As atividades de oralidade, leitura e escrita são realizadas para que o sujeito consiga agir, interagir e modificar o meio em que vive. Os textos, por sua vez, têm produção, circulação e recepção reais, ou seja, são trazidos para a sala de aula e dela são levados para subsidiar ações que serão realizadas, em geral, fora do ambiente escolar (cf. PINTO, 2012). Nessa concepção social da escrita, o essencial nas práticas educacionais é dar condições aos alunos para se engajarem na negociação de múltiplos discursos e sentidos, para desenvolverem multicapacidades e flexibilidade ao estabelecerem relações com as novas demandas de uso das linguagens sociais (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996). Para tanto, busca-se trabalhar com diversos gêneros de forma situada, pois sem o contexto, ensinar, por exemplo, tema, forma de composição e estilo dos gêneros seria tarefa árdua, já que, segundo Bakhtin (2003), o gênero é estável devido aos seus traços que o identificam como tal, mas também mutável, pois está em constante transformação e se altera a cada vez que é empregado.

Para *The New London Group* (1996), trabalhar em sala de aula, orientado pela perspectiva sociocultural dos letramentos, é auxiliar os alunos a se assumirem produtores de conhecimento e não somente consumidores. É posicionar-se criticamente em diferentes práticas situadas, transferindo sentidos de um contexto ao outro, assumindo diversos papéis, como alunos, como pesquisadores ou como profissionais. Caminha-se, assim, para um letramento crítico que tem por objetivo fazer com que o aluno se aproprie de gêneros que lhe sejam úteis para agir no mundo ou para fazer uso de determinadas práticas que lhe convêm em termos de necessidades comunicativas (OLIVEIRA, 2010).

O ensino e aprendizagem de línguas primam, portanto, pelo desenvolvimento de uma multiplicidade de práticas (letramentos ou multiletramentos) que permitam a promoção de diversos tipos e níveis de capacidade e conhecimentos considerados hoje essenciais para que os alunos ativamente alcancem seus objetivos e realizem seus projetos de futuro na esfera escolar, acadêmica, e no mundo em que vivem (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7). Nesse sentido, entende-se o processo de apropriação de gêneros discursivos como um aspecto importante das práticas e dos processos de letramentos, preconizado pelos NLS.

Resta dizer que trabalhar em sala de aula na perspectiva dos NLS é muito válido, pois possibilitam, conforme resume Oliveira (2010), abordar os gêneros não como um

fim, mas como um meio, isto é, corresponde a ensinar *com* os gêneros e não somente *sobre* os gêneros. Dessa forma, estar-se-á enfatizando o caráter social, situado e histórico do letramento, que indica ao sujeito sua condição ou posição de *insider* em práticas sociais e possibilitam a ele assumir papéis sociais diversos nas interações (GEE, 2001 *apud* FISCHER, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Contribuições do Estudo

Neste texto, tentou-se discutir os principais conceitos dos NLS, ressaltando a contribuição de Bakhtin – com os gêneros discursivos – para aspectos educacionais. Em relação aos preceitos dos NLS para o ensino de línguas, partiu-se de conceitos que permitem refletir que o ensino de línguas pode e deve considerar as práticas sociais, uma vez que o sujeito/estudante está sempre em processo de construir novos letramentos. Desse princípio, verifica-se que o sujeito está em constante aprendizado, ou seja, a todo momento, por estar inserido em práticas sociais, deve possuir o domínio de determinados letramentos, ou seja, de diversos textos adequados àquela esfera da atividade.

Já que a linguagem desempenha um papel constitutivo, é por meio dela que o sujeito dialoga e faz uso de determinados enunciados – concretizados pelos gêneros discursivos – que, por sua vez, se concretizam materialmente em textos, mediante o discurso. Assim, entende-se que o trabalho com gêneros discursivos, conceituados por Bakhtin, contribui para que as atividades pedagógicas sejam vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente. Defende-se, portanto, um trabalho com projetos de letramentos, em que gênero e prática social estejam atrelados aos contextos culturais, sociais, históricos e ideológicos dos sujeitos aprendizes. Espera-se, enfim, que os conceitos discutidos neste texto auxiliem professores nas suas práticas pedagógicas por meio de projetos de letramento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução do Russo: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

BARTLETT, Lesley. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record.** Columbia University, v. 109, n. 1, jan., p. 51-69, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTINS, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs). **Situated Literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000, p. 7-15.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures**.** London: Routldge, 2000.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan/jul., p.209-224, 2007.

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

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. **Tese** (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2007.

GEE, J. P. **The new literacy studies and the 'social turn'.** 1999. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED442118.pdf; acesso em: 19 jul. 2012.

HEATH, S. B. **Ways with words:** Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School classrooms. **Review of Research in Education**, Thousand Oaks, v. 32, n.1, 2008, p. 241–267.

KELLNER, D. **Technological revolution, multiple literacies and the restructuring of education in "Silicon literacies".** Routledge, 2002, p. 154-159.

KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs) **Ensino de língua***:* representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75 a 92.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007, p. 1-125.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva,** UFSC. Florianópolis, Santa Catarian, v. 28, n. 1, p. 375 a 400, 2010.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151 a 166.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin** - Criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo, SP: Edusp, 2008.

NORTON, B. Literacy and International Development. **Journal Critical Literacy**: theories and practices. v. 1, n. 1, jul., 2007.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento**. RBLA,** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p. 325-345.

PAHL, K.; ROWSELL, J. Bridging local and global literacies. In: _____. **Literacy and education:** understanding the New Literacy Studies in the classroom. London: Paul Chapman Publishing, 2006.

PINTO, C. M. Práticas transformadoras em um curso técnico integrado: vivenciar para ser. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais** do IX ANPED SUL, Caxias do Sul, UCS, p. 1 a 15.

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

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita*:* letramento na cibercultura. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 mai. 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

_____. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. Os gêneros discursivos como lugar de promessa e ameaça no contato do eu com o outro: algumas considerações. **Anais** do Congresso Internacional Linguagem e Interação II. UNISINOS. São Leopoldo – RS, 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

_____. **Social Literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current issues in comparative education.** Columbia Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisa sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

DISCURSO E TEXTO NO INFOGRÁFICO DE DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA NA MÍDIA (DCM) E MULTILETRAMENTO

Juliana Alles de Camargo de Souza (UNISINOS)

RESUMO: O infográfico de Divulgação da Ciência na Mídia (DCM) ocupa crescente espaço nas revistas midiáticas de ciência. Reconhecem-se, nessas infografias, as visadas do fazer-saber e fazer-compreender ciência, junto ao fazer-sentir derivado da plasticidade cromática, eidética e topológica. A investigação aqui apresentada examinou como se configura discursivo-textualmente o infográfico das revistas DCM "Superinteressante", "Saúde! é vital" e "Mundo Estranho". Focaliza-se a verbovisualidade amparada em ações descritivas, narrativas e explicativas analisadas em *corpus* de 58 matérias com infográficos isolados ou inseridos em hiperestruturas. Observações registradas em tabelas fundaram a investigação de teorias esclarecedoras da configuração infográfica, indicando caráter predominantemente qualitativo do método. O infográfico da DCM tem base sincrética (palavra-imagem) descritiva, que ancora ações narrativas e, mais vezes, ações explicativas de fenômenos, objetos e fatos de ciência e tecnologia. O infográfico DCM assume um papel relevante em explicações complexas, graças à otimização informativo-compreensiva que possibilita, contribuindo significativamente para o (multi)letramento verbal, visual e científico.

Palavras-chave: Divulgação da ciência na mídia (DCM); infográfico; multiletramento.

ABSTRACT: The infographic of Divulgation of Science in the Media (DCM) occupies growing space in the media science magazines. In such text genres, the aims of make-knowledge and make-understanding science are recognized together with make feeling of plasticity derived from chromatic, eidetic and topological features. The research presented here examines what is the textual and discursive configuration of infographics in magazines DCM "Superinteressante", "Saúde! é vital!" and "Mundo Estranho". It focuses on the descriptive, narrative and explanatory actions analyzed in a *corpus* of 58 subjects with infographics alone or inserted into hiperstructures. Observations recorded in Tables give form to the research theories that enlight infographic configuration, indicating a prevailing qualitative method. The DCM infographic has a syncretic descriptive basis (word-picture) that anchors narratives and, more often, explanatory actions about phenomena, objects and facts of science and technology. The infographic DCM assumes an important role in complex explanations, offering informative-understanding optimization, enabling and contributing significantly to the verbal, visual and scientific (multi) literacy.

Keywords: Divulgation of Science in the Media (DCM); infographic; multiliteracy.

Palavras fundamentais

São significativas as palavras de Vieira (2007, p. 9), quando declara que a língua escrita e oral não é o único meio de comunicação e representação, como até bem pouco tempo se defendia. Mudanças na escrita, promovidas pelas práticas de linguagem se instauraram nas formas humanas de se comunicar, desde que o vertiginoso desenvolvimento científico e tecnológico ocupou lugar irreversível na pós-modernidade. Nasceram os textos multissemióticos ou multimodais, especialmente, nas mídias.

Em vista disso, mesmo que a educação escolar e a informal não tenham ainda dado a exata e a urgente atenção a esses aspectos, vários testes nacionais e internacionais têm focalizado os níveis e graus de letramentos em áreas antes não tão reconhecidas nem muito valorizadas na construção do conhecimento. Tal fenômeno é inevitável.

Exemplifica-se isso com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Este visa a produzir indicadores a respeito da efetividade dos sistemas educacionais e a avaliar o desempenho de alunos na faixa dos quinze anos, idade do término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O objetivo do Programa, que avalia o letramento[1] nas áreas de conhecimento em Leitura, Matemática e Ciências, é examinar a operacionalização dos esquemas cognitivos no que se refere a: (i) estruturas de conhecimento (conteúdos) necessários aos alunos em cada domínio; (ii) processos que precisam ser efetivados; (iii) contextos em que se aplicam esses conhecimentos e habilidades. Para isso, o PISA define níveis gradativos de proficiência que o aluno deve atingir, estabelecendo – em cada domínio – níveis de desempenho individuais e distribuição dos desempenhos das populações. Na edição de 2009, houve ênfase na Leitura, sob a singular perspectiva de letramento. A pesquisa mais recente também destacou performances em Matemática e Ciências. Nestas, conferiu o desempenho dos estudantes focalizando a habilidade de refletir sobre o conhecimento em sua relação com a experiência. Avaliou, portanto, a capacidade que aqueles demonstram de aplicar os conhecimentos e as experiências na resolução de questões do mundo real, do cotidiano. A especialidade desse teste tem lugar no domínio de processos, na compreensão de conceitos e do funcionamento destes em diversos contextos em

[1] Na página consultada sobre o PISA (2001, p. 29), o termo letramento é justificado por "refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados".

cada área da avaliação e as características de muitos dos testes que se realizam hoje em dia centralizam tais aspectos fundamentalmente.

No que concerne ao domínio da Leitura, o letramento do aluno deve capacitá-lo a realizar várias tarefas com diferentes tipos de textos, exigindo recuperar desde informações específicas, até demonstrar compreender, interpretar e refletir sobre características e conteúdo dos textos. Tal verificação se orienta para as seguintes dimensões: (i) a forma do material de leitura (textos de tipologia/gêneros variados); (ii) o tipo de tarefa de leitura (correspondente a simples habilidades cognitivas de um leitor); (iii) o uso para o qual o texto foi construído (uma carta é escrita – em geral – para uso pessoal, privado; um documento oficial tem uso público, por exemplo).

No campo do letramento em Matemática, foi testado o emprego de competências específicas ao entendimento dessa ciência, também em níveis específicos: realização de operações básicas, capacidade de raciocínio e de descobertas matemáticas. As dimensões avaliadas nesses conhecimentos são: (i) o conteúdo (conceitos amplos, como: estimativas, mudança e crescimento, dentre outros; conceitos relacionados a ramos do currículo (como relações numéricas e álgebra); (ii) o processo da Matemática (competências matemáticas gerais, incluindo uso da linguagem matemática, opções por modelos e procedimentos para resolução de problemas). Nessa dimensão, são hierarquizadas competências mediante as classes: (i) operações simples, (ii) operações que exigem conexões para resolução de problemas, (iii) ações de raciocínio matemático, generalizações e descobertas que demandam análises e determinação de situações; (iv) uso contextual da Matemática.

Tudo isso lembra a

> ênfase em Leitura, entendida como algo que vai além de um rótulo conveniente no âmbito de uma avaliação que engloba diversas línguas nacionais; a avaliação de Leitura no PISA abrange aspectos de linguagem matemática e tipos de textos – como diagramas e gráficos – que na escola encontram espaço privilegiado de tratamento em Geografia, Matemática e Ciências. Deve-se ressaltar que a concepção do PISA pressupõe a **responsabilidade solidária das diversas áreas do currículo no desenvolvimento das habilidades associadas à leitura** (PISA, 2001, p. 71, negritos da autora deste artigo).

Assinala-se o trecho em que se nomeia a responsabilidade solidária entre diversas áreas do currículo. Neste recorte, se inventariam as formas que cada uma destas pode assumir quando se faz texto: plástica ou visual, verbal, musical, gestual, entre outras.

No que remete às demais Ciências, o teste internacional adverte sobre "o uso de conceitos científicos necessários" à compreensão para a tomada de decisões perante o mundo natural. Além desses, o exame objetiva avaliar a capacidade de reconhecimento das questões científicas, de usar as evidências e alcançar as conclusões com fundamentos científicos, bem como avaliar a aptidão para comunicar as conclusões e para utilizar conceitos científicos relevantes a cada situação problema, a fim de que os alunos/ indivíduos atuem imediata e futuramente.

O exemplo pode esclarecer o quanto e o como se requerem, contemporaneamente, um preparo dos indivíduos para uma formação científica que suscita e preenche não só curiosidades, mas também a busca de formulação objetiva de problemas e de soluções pela via do conhecimento. Por isso, tal letramento se torna crucial e se refina na definição a qual defende que:

> as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos em letramento [...], têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. (ROJO, 2009, p. 102).

Na perspectiva dessa heterogeneidade que se faz nas práticas comunicativas da sociedade, falar em leitura de imagem e escrita que compõem um significado e fazem saber, compreender e sentir uma "ciência sem dor"[2], sincreticamente, é produtivo. Dada a origem da Divulgação Científica Midiática (DCM) no interior da própria ciência, ocupando um lugar nesse discurso científico em que se desenvolvem novos horizontes na roda das culturas, um novo leitor se deve formar. Este transita nas fronteiras, primeiro, de uma ciência que se redescobre e que se exige em constante comunicação e, segundo, de outra que, em uma efervescente mudança que atinge as populações, exigindo saberes que oportunizem a vivência da cidadania e a melhor qualidade de vida.

[2] Expressão utilizada por Hernando (2005) que cita, de Lionel de Roulet, as quatro principais funções reconhecidas na divulgação científica. A primeira diz que a divulgação científica é "a ciência sem dor", graças aos enlaces entre a configuração discurso-texto que adota e ao público leigo a que se direciona. A segunda função concebe a ciência como elemento fundador da cultura geral; a terceira visa ao estabelecimento de elos entre diferentes especialidades científicas. A quarta função da divulgação científica reforça sobremaneira a afirmação de que a ciência permanece incompleta, se não se comunica.

No que concerne às características atuais da DCM e à presença da infografia nesta, Velho (2009, p. 1) descreve como linguagens novas ou combinadas surgem no universo midiático, sob a perspectiva da cultura. A autora detalha, por exemplo, a marcante presença do infográfico no jornalismo brasileiro e destaca:

> A ideia é mostrar que, assim como o jornalismo tomou o discurso social contemporâneo, a infografia vem, aos poucos, se tornando um dos elementos novos deste discurso, lastreada pela produção sígnica da sociedade digital. [...] Explicar a infografia como texto da cultura, demanda contextualizá-la dentro do processo da dinâmica palavra-imagem do jornalismo e, também, defini-la como objeto da produção midiática contemporânea, que tem, por um lado, o objetivo de traduzir gráfica e visualmente a informação e, de outro, aumentar a complexidade semiótica (da ação dos signos), graças à diversidade de códigos que envolve.

Sob o viés histórico, Velho (2009, p. 2) conta que o homem, com base nos textos da oralidade, desde muito tempo, "vem tentando explicar seus textos de forma visual". A autora sustenta tal ideia citando a descoberta das pinturas rupestres e o posterior advento da escritura. Relata também a instalação, após a Revolução Francesa, do poder dos letrados, a estes hipotecado por uma cultura literária que os conduziu a serem donos da informação. O surgimento do livro concretiza primeira revolução da comunicação, gera o jornalismo, o qual se instala paralelo à produção livreira em série. A pesquisadora também lembra que o verbal e o visual sempre fizeram parte do perfil do jornalismo, bastando observar as xilogravuras ou as técnicas de litografia muito utilizadas na divulgação científica nas épocas remotas da História. Velho (2009) também menciona a segunda metade do século XIX como o período em que a denominação "informação gráfica" assume seu lugar nos meios escritos. Com a ajuda das máquinas inventadas no final desse século, surge a primeira prensa mecânica, depois substituída, em 1848, pela rotativa. A fotografia chega aos jornais em 1885, possibilitando uma popularização significativa da informação jornalística. Em 1890, estão prontas as condições técnicas que abrem caminho para a revolução das Artes Gráficas. Teletipo, *fac símile* e impressão em cor são algumas das particularidades técnicas que passam a fazer parte nas atividades jornalísticas, até chegarem os computadores às redações, imprimindo novo ritmo à produção da informação periodística. Destaca-se que estes inserem a imagem nesse universo informativo midiático, fortemente amparados na computação gráfica.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e documentos a estes relacionados no andamento de sua implantação vêm, no Brasil, estabelecer novos traçados para a

elaboração curricular educacional. Ressaltam-se as áreas da Ciência e da Língua Portuguesa em estreita ligação, pois a linguagem permeia e constitui a construção, a elaboração e a transmissão do conhecimento científico em seus diversos graus e níveis.

Dessas premissas introdutórias, resumidas, explicita-se o estudo do infográfico em revistas de DCM; este, um texto diferenciado de informação participante das ações jornalísticas, desde 1854[3] (TEIXEIRA, 2010). É consenso o valor que a expressão escritovisual instiga na atividade de leitura e o quanto é importante nos processos pedagógicos[4] não só como forma de motivação, mas também como base de aprendizagem produtiva e planejada. Essa característica é constitutiva da mídia impressa, no caso deste estudo, pois, nesse domínio, o uso de estratégias de captação do leitor frequentemente remete ao *design* com utilização da cor, do traço e de outras linguagens e formas aliadas à palavra.

Em tempos nos quais há urgência de os discursos midiático, didático e científico lembrarem que a escrita não é a única forma de representação do mundo, é relevante que se observem as formas paraverbais/ paratextuais ou, como nomeia a semiótica que se apresenta no aporte explicativo dos textos neste trabalho, sincréticas. Nesse sentido, as intersecções entre aqueles três tipos de discurso, conforme diz Charaudeau (2008b), vêm delimitar fronteiras específicas do discurso da Divulgação Científica Midiática (DCM), construída a partir de intersecções entre a ciência, a didática e a mídia.

Nessa direção apontada de início, o objetivo geral deste trabalho é relatar e explicar os aspectos discursivo-textuais do infográfico da Divulgação Científica Midiática (DCM). Os estudos sobre esse, assume-se dizer, gênero – a infografia ou infográfico – prosseguem, apontando significações que a imagem e o texto assumem em diversos momentos de popularização da ciência por intermédio da mídia.

Na seção seguinte, é esclarecida a noção de infográfico ou infografia, inquirição recorrente quando se apresentam estudos sobre esse texto. Após, demonstra-se essa definição, utilizando os recursos discursivo-linguísticos apontados em estudos de Adam (2011), Charaudeau (2008), Floch (1985, 2011), Teixeira (2008), entre outros fundamentos teóricos complementares

[3] A autora do livro que abre os estudos sobre o gênero jornalístico infográfico no Brasil, do ponto de vista da Comunicação, cita com exemplos gráficos de *Playfair* (em Atlas comercial e Político), em 1786, e o mapa de Londres produzido por Snow (1854), este comprovando a relação da água contaminada com a epidemia de cólera que assolou aquela cidade nessa data.

[4] Nos livros de Luciano Guimarães: "A cor como informação" (2000) e "As cores na mídia" (2003), da Editora Annablume, há interessantes – e interessantes – anotações sobre o papel desses elementos na mídia, que podem e devem ser considerados na interlocução da divulgação científica midiática.

e analisando-se uma infografia. Procedem-se, após, às conclusões, relacionando essa ao letramento, vista a relevância que já tem em atividades formais ou não formais da popularização da ciência.

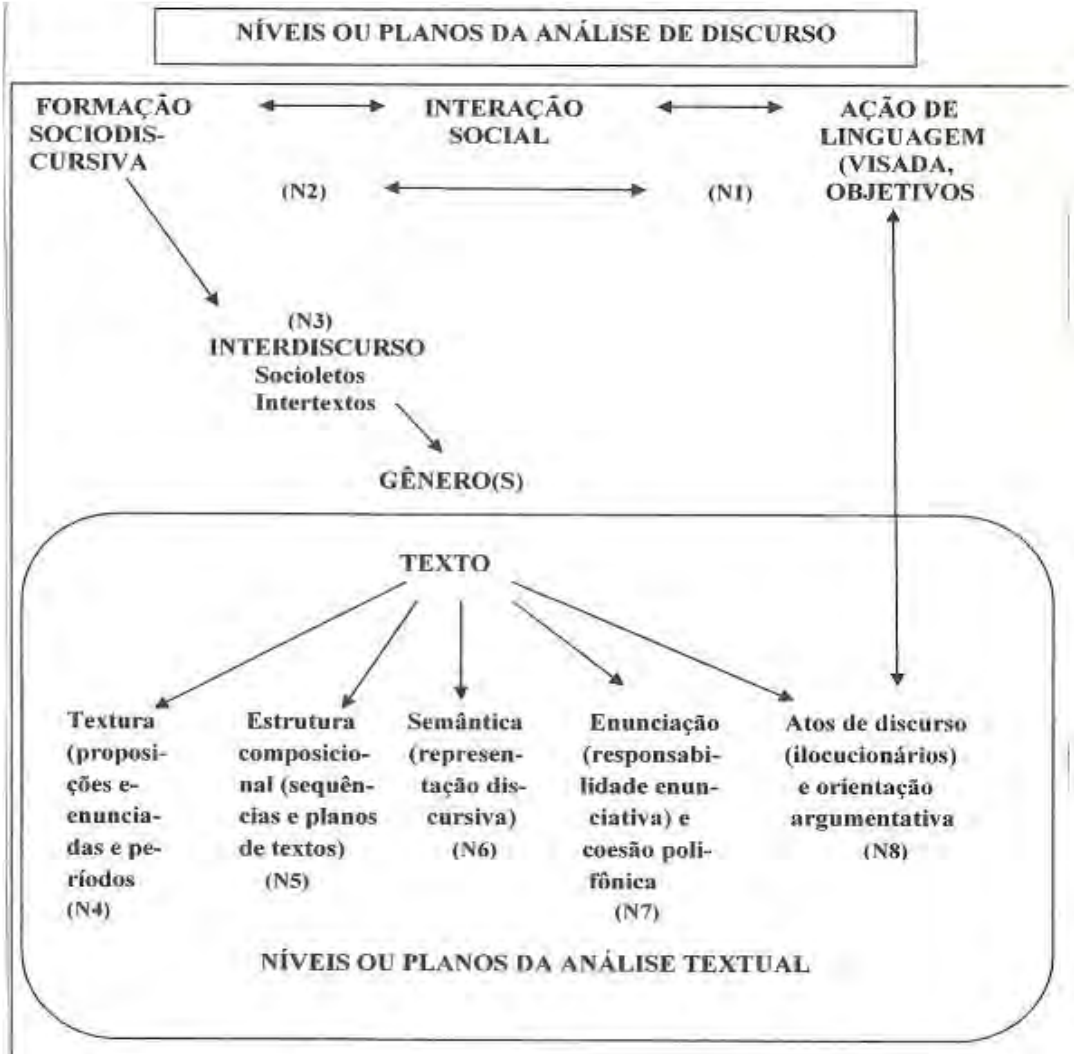
Infográfico: o que é, afinal?

A noção de infográfico como texto deriva da concepção de que um texto é um todo dotado de sentido, o qual realiza uma comunicação locutor - interlocutor. É um objeto de significação e de comunicação entre dois sujeitos, circulante em uma sociedade (BARROS, 1999). Desse modo,

> o texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido (BARROS, 1999, p. 7-8).

Charaudeau (1992, p. 11) complementa, dizendo que uma língua possui palavras que não simplesmente etiquetáveis, mas com significado que resulta de uma atividade de língua(gem) exercida pelo homem. Esta ocorre em uma situação específica, orientada para uma intenção comunicativa, possibilitando que uma noção ou conceito tome forma, linguística ou imageticamente, focalizando um fenômeno do mundo. Adam (2011) declara, quando hierarquiza os níveis ou planos da análise do discurso e os níveis ou planos da análise textual, que uma ação linguageira se realiza por meio de um texto (Figura 1):

Figura 1 – Níveis ou planos da análise do discurso (Do discurso como ação ao texto).



Fonte: ADAM, 2011, p. 61**.**

Lendo a Figura 1, constata-se que a materialidade comunicativa do texto está orientada por uma ação visada, no seio de uma formação sociodiscursiva (evoque-se o universo da DCM), influenciada e atualizada por interdiscursos (línguas, gêneros). Essa ação se esquematiza[5] em texto, na e pela textura, pela estrutura composicional, por uma representação discursiva, pela enunciação e por atos de discurso (ADAM, 2011, p. 61). Dessa noção de texto como unidade de sentido, um texto pode ser verbal ou não verbal (sonoro, visual,

[5] A esquematização de Grize (1996, 1997) concebe que há, na comunicação, dois lugares alternadamente ocupados por emissor/receptor/auditório. Nessa comunicação, entram em jogo o sistema língua(gem) presente, pré-construtos culturais, representações, finalidades. Esse é um processo (semiose) e um resultado (reorganizações sucessivas e transformadas/transformadoras de sentido, novas formas de referências) que transitam de locutor para receptor e vice-versa.

gestual). Assim, após analisados na tese que originou este artigo, se constata que os infográficos são tecidos verboplasticamente, produzindo sentido sob força de diferentes formas sensoriais. Textos constituídos de múltiplas linguagens vêm sendo estudados por pesquisadores da Semiótica Social, como Kress e Van Leeuwen (2007) e da Semiótica Discursiva, de origem greimasiana (GREIMAS, 2004). Teixeira (2008, p. 173, itálicos dessa autora) afirma que ambas as vertentes semióticas, aparentemente, são semelhantes em conteúdo e finalidades, mas diferencia: "[...] até mesmo a denominação dada aos textos em que se integram várias linguagens é diferente: *multimodais* para a semiótica social, *sincréticos* para a semiótica discursiva". Assume-se tal diferença, justificando. Teixeira (2008, p. 173) ensina que o prefixo *multi* guarda a ideia de quantidade e dispersão, e o prefixo *sin* "acolhe os sentidos de unidade e integração". Assim, a análise do texto verbovisual pode partir das diferentes linguagens que o compõem, com singularidades que remetem a várias direções, sendo, após, integradas em uma interpretação. A outra direção do estudo é observar essa manifestação textual a partir de uma unidade construída por meio de uma ação enunciativa integradora que mobiliza diferentes linguagens. Essa orientação analítica, aqui assumida, potencializa particularidades de cada código envolvido na enunciação articulada por elementos escritovisuais.

Complementando, o *sin*, do sincretismo da Semiótica Discursiva, focaliza um objeto mobilizador de várias linguagens de manifestação, as quais se submetem a uma enunciação única e garantidora da unidade destas. (TEIXEIRA, 2008, p. 173). A palavra sincretismo adquire, mais tarde, o sentido de "fusão de elementos diversos, variados" (TEIXEIRA, 2008, p. 174) em uma unidade, ressaltando, mais do que a matéria ou o processo, o efeito ou o resultado.

Uma semiótica sincrética requer um exame, por conseguinte, que pode deter-se em cada unidade ou grandeza em sua especificidade – pois tem de (re)conhecer o funcionamento particular – porém, é necessário que se analise, fundamentalmente, a estratégia enunciativa sincretizadora dessas linguagens em uma unidade formal de sentido. Outra face do sincretismo, já não *strictu sensu*, mas lato, é a de que a análise deve considerar o conhecimento de uma linguagem

> cuja natureza significante pode mobilizar diferentes canais sensoriais, pela referência a um outro código a partir da exploração das potencialidades expressivas de um código de base, ou pode acolher a colagem de materiais. Trabalha-se, então, com a ideia de um sincretismo de sensações ou com perspectiva de relação entre linguagens que, mesmo se sobrepostas, chama a atenção para seu caráter de acréscimo ou justaposição [...] (TEIXEIRA, 2008, p. 182).

O sincretismo, portanto, é o "procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne"

(GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 467). No infográfico, aplicando-se essa definição, acionam-se as linguagens de manifestação plásticas e verbais, podendo ser adicionadas, também, manifestações matemático-numéricas (números em gráficos integrados em uma hiperestrutura, por exemplo). O ser sincrético, infograficamente, reside, por isso, na manifestação dessas semióticas orientadas para um fim ou intencionalidade únicos, articuladas de forma simbiótica, simultânea. Floch (2011, s.p.)[6] esclarece:

> O uso de uma pluralidade de linguagens para demonstrar e constituir um texto sincrético depende, acreditamos, de uma estratégia global de comunicação sincrética que "administra", caso se queira, o contínuo discursivo resultante da textualização e elege verter a linearidade da texto em diferentes substâncias; em certos casos, os procedimentos de sincretização podem depender de verdadeiras sinestesias. Esta estratégia sincrética depende da competência discursiva de um só e único enunciador, mesmo quando este se actorializa muito diversamente.[7]

Por seu turno, Velho (2001) lembra que o infográfico é um texto que contribui para uma nova forma da organização da linguagem jornalística. Adiciona-se a essa ideia que o infográfico de divulgação da ciência na mídia (DCM) requer uma nova forma de produção e compreensão de sentido, à medida que requer alfabetismos diferentes. Dondis (1997, p. 13) confirma: "Ver passou a significar compreender". Isso implica aceitar que tal competência auxilia no construir e alimentar o letramento visual tanto quanto o científico e o verbal. É o que se mostra a seguir.

Lendo e entendendo um infográfico de divulgação da ciência na mídia (DCM)

Com base no infográfico da seção "Medicina, Avanços", da revista "Saúde! É vital" (Figura 2), anotam-se os aspectos da análise que se orientam para os objetivos deste estudo. Foram selecionadas formas que, em verde, assinalam alguns aspectos da construção da infografia. Os balões inseridos na imagem também cumprem função de esclarecer aspectos estudados.

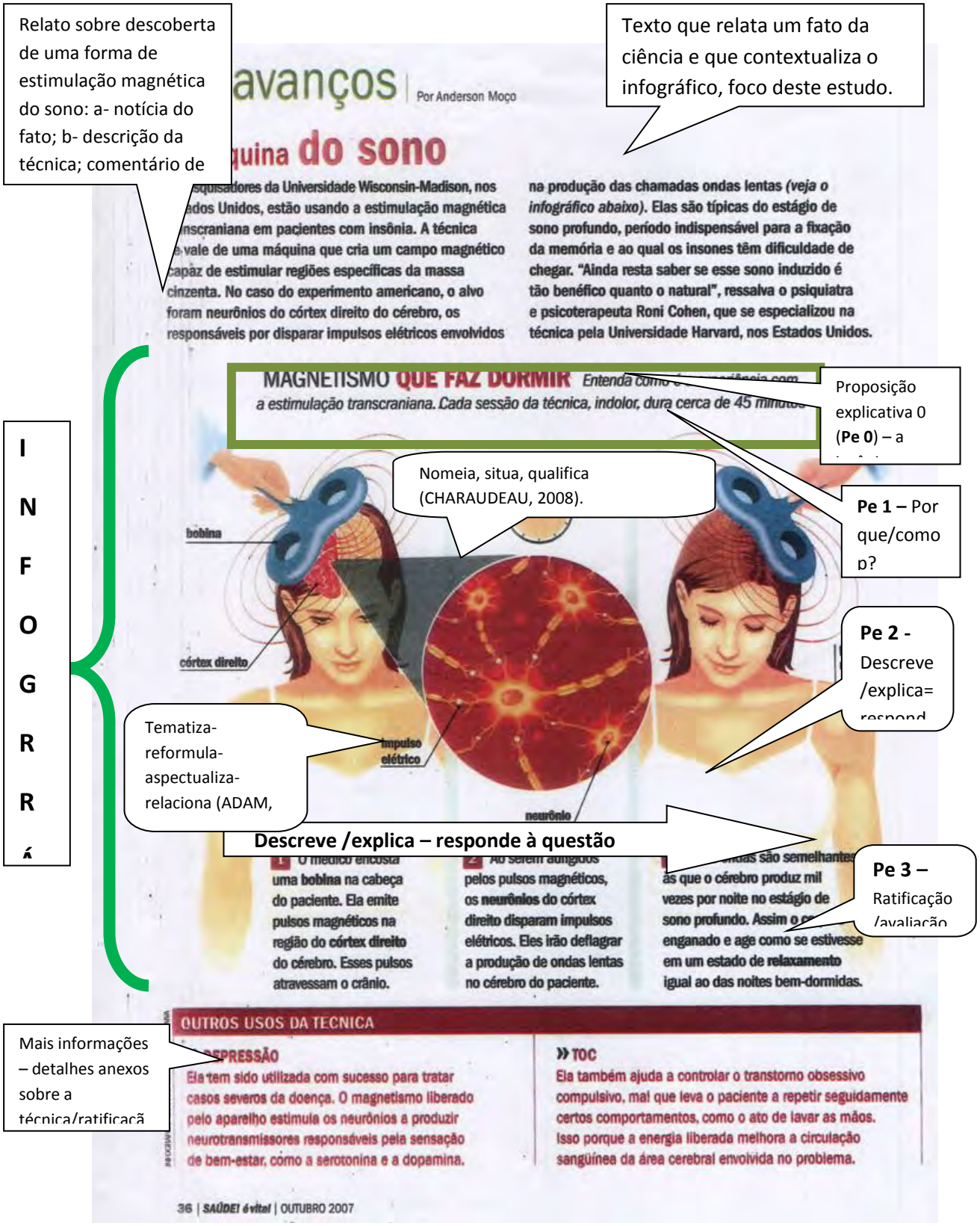
O texto de divulgação da ciência na mídia apresenta uma notícia com o fim discursivo de divulgar uma

[6] Encontrado no endereço: <http://www.pucsp.br/pos/cos/floch/obra/7.htm>, onde existem outros verbetes traduzidos de anotações de Floch para o Dicionário de Semiótica. Acesso em 2011 indica a única data possibilitada para referência.

[7] Traduzido livremente das anotações online: "El recurso a una pluralidad de lenguajes de manifestación para constituir un texto sincrético depende, creemos, de una estrategia global de comunicación sincrética que "administra", si se quiere, el continuo discursivo resultante de la textualización y elige "verter" la linealidad del texto en sustancias diferentes; en ciertos casos, los procedimientos de sincretización pueden depender de verdaderas sinestesias. Esta estrategia sincrética depende de la competencia discursiva de un sólo y único enunciador aun cuando éste se actorializara muy diversamente." (FLOCH, 2011).

nova técnica de melhoramento do sono. Desse objetivo primeiro, identifica-se um segundo, o qual segue além da simples notícia, já que o infográfico, detalhando o processo, explica como este é e de que forma ocorre. O destinador, jornalista que elabora a matéria, dirige-se a um público amplo, leitor da revista, interessado em saber mais sobre descobertas científicas e, entre suas estratégias de produção textual, utiliza um infográfico. O título do infográfico é "Magnetismo que faz dormir" e explica verbalmente como ocorre o que é descrito em palavras na segunda frase do texto inicial "A máquina do sono" ("A técnica se vale de uma máquina que cria ..."). Com base na questão não explicitada, mas inferível, "Como é a experiência com a estimulação transcraniana (para fazer dormir)?", apresenta-se uma imagem circular ladeada por duas imagens de cabeças de mulher, à esquerda e à direita, com um relógio marcando os 45 minutos durante os quais acontece o processo. Ao usar o verbo "entenda", o produtor se aproxima do leitor alocutivamente. Isto significa dizer, com Charaudeau (2008, p. 89), que àquele é feita uma Proposta. Nesta, o produtor estabelece enunciativamente uma ação a realizar, oferece realizar ele mesmo uma ação para beneficiar o interlocutor, ou, até pode ser dito, no caso deste infográfico, realiza uma ação em conjunto com o interlocutor, (co)construindo sentido.

Figura 2 – O infográfico “Magnetismo que faz dormir”



Fonte: Elaborado pela articulista, sobre infografia (MOÇO, 2007, p. 36), com aportes teóricos (CHARAUDEAU, 2008; ADAM, 2011).

Além disso, o locutor atribui a si uma posição de "poder fazer", pois faz uma oferta, porém o resultado depende da aceitação do leitor. Por sua vez, este recebe a oferta da qual é (co)beneficiário; caso aceite, esta escolha possibilita melhorar sua situação (sublinhe-se: do não saber/entender, para o saber/entender).

No texto infografado, é reconhecida uma sequencialidade explicativa, caso se examine atentamente a questão que se infere no subtítulo: (Entenda) "Como é a experiência com a estimulação transcraniana (para fazer dormir)?". O esquema a seguir comprova: (i) proposição explicativa 0 (Pe0, esquematização inicial), identificada na situação de insônia que pode acometer as pessoas, uma evidência do mundo; (ii) Pe1 (por que p?), explicitada na questão escrita acima; (iii) Pe2 (explicação resposta), estruturada na resposta com uso das legendas numeradas e, sincreticamente, dos desenhos; (iv) Pe3 (ratificação/avaliação), aqui demonstrada na frase da legenda final (3): "Assim o corpo é enganado e age como se estivesse em um estado de relaxamento igual ao das noites bem dormidas". Os outros usos mencionados da técnica complementam a sequencialidade explicativa, podendo ser integrantes dessa última etapa, no sentido de avaliá-la positivamente. Ambas as observações reiteram os efeitos e aplicações bem-sucedidas daquela.

Estreitando a relação entre a infografia e o fato de ser um texto de DCM, corrobora-se o fim discursivo fazer-compreender (COLTIER, 1986). Essa autora defende que, na elaboração da resposta a uma questão a se explicar, há um fenômeno problemático que se transforma, na explicitação explicativa, em um fato normal.

Plasticamente, pode-se anotar, neste espaço analítico, que há sincretismo entre o verbal e o plástico, quando constatado o conjunto significante formado, primeiro, pelo texto inicial que relata a descoberta da técnica, complementado, segundo, pelo infográfico explicativo do procedimento. Confirma-o Barthes (1984, p. 27-41 apud PIETROFORTE, 2008, p. 108), que define dois modos de relação verbo-imagem: (i) "modo de ancoragem, no qual o verbal reduz a polissemia da imagem, explicando-a; (b) modo de etapa, em que o verbal e a imagem 'são fragmentos de um sintagma mais geral'". Na infografia, a imagem é rigorosamente simultânea às legendas verbais, quando se descrevem cada uma das etapas do processo de magnetismo que faz dormir, mediante desenhos de bobinas junto às cabeças à esquerda e à direita, aquela com mulher de olhos abertos; esta, já de olhos fechados. Na esquerda, pela técnica visual do *cutaway* ou corte, a imagem mostra o interior do cérebro, especificamente o córtex direito onde atua o magnetismo. Na imagem à direita, tanto figura quanto frase "paciente relaxada" asseveram resultado obtido. Entre tais imagens, a técnica da lupa (imagem aumentada) possibilita minimizar dificuldades da compreensão leitora. O uso das cores em desenhos de aspectos internos cerebrais, desde o

vermelho até o laranja – energia, calor –, visualizam um "neurônio" e um "impulso elétrico" (este, um traço dirigido ao ponto branco). Note-se que a lupa tem a ponta do cone apontada para o lado direito do cérebro em desenho, responsável pelas ondas lentas típicas do estágio de sono profundo. A Figura 3 categoriza semiótica e plasticamente tal análise:

Figura 3 – Semioses plástico-verbais no infográfico "Magnetismo que faz dormir".

Plano de expressão	Categoria eidética (forma)	Circunferências: relógio com duração do processo magnético; lupa que aumenta visibilidade de fenômeno interno neuronal; bobinas com desenhos circulares figurando ação magnética em curso. Formas antropomórficas: cabeças de pessoas/anatomia/fisiologia.
	Categoria cromática	Cores /imagens: vermelho, laranja (energia), branco(transformação);
	Categoria topológica (FLOCH, 1985, p. 30)	Linearidade (intercalante X intercalado); à esquerda X à direita = ação/causa X efeito/consequência
Plano do conteúdo	Magnetismo que faz dormir	(Descontinuidade) Insônia X (Continuidade) Sono

Fonte: Elaborada pela autora do artigo com base em BARTHES, 1984, p. 27-41.

Inserida nessa nova forma de organização jornalística, verbovisual, a configuração de um texto sincrético evoca que:

> Realizável por um jogo de linhas e de cores, de volumes e de luzes sobre um corpo em movimento, ou num espaço construído, o material primeiro dos discursos plásticos é o mundo das qualidades visuais, que tanto pode estar associado ao pictórico como técnica de produção, quanto ao visual como canal sensorial. (TEIXEIRA, 2008, p. 299).

Esta breve análise ratifica os processos descritivos que as imagens assumem – nomeando, situando e qualificando (CHARAUDEAU, 2008) elementos envolvidos no processo de magnetismo que possibilita o sono. Associadas a essa descritibilidade, há as legendas da infografia em estudo, bem como o relato inicial da matéria que conta a descoberta dos

pesquisadores da Universidade Wisconsin-Madison. A descrição ancora uma explicação já esclarecida, uma vez que (i) tematiza ("magnetismo que faz dormir"), (ii) reformula (ao descrever cada etapa do tema anunciado); (iii) aspectualiza (nas etapas expostas em desenho e legendas), qualificando em forma, cor e topografias infografadas; (iv) relaciona (ao inserir essa infografia na matéria iniciada pelo relato sob título "A máquina do sono", o qual informa, entre parênteses, a presença do infográfico. (ADAM, 2011, p. 218-225).

Fechando breve análise; abrindo novas percepções

Em mais uma incursão nos caminhos da verbovisualidade da infografia da divulgação de ciência na mídia, são breves estas considerações finais. Ressalta-se que a análise exposta corrobora o quanto os processos explicativos são eficazes e de que forma se instauram nesse processo de fazer-saber, compreender-sentir os saberes e os sabores da ciência (e da tecnologia).

No que tange aos aspectos levantados pelos PCNs e aos letramentos mencionados, multilinguagens exigem o preparo observador e leitor. Pode-se dizer que as sutilezas de cada forma de expressão, cada vez mais se sincretizam em textos sinestésicos, capazes, como nunca, de fazer entender complexos sistemas e complicados procedimentos. Daí poder defender uso desses diferentes tipos de textos em papel e nas telas de objetos tecnológicos da contemporaneidade em todos os níveis de ensino, mas, principalmente, invocar a urgente necessidade de preparo do professor para isso.

Lembrando o que defende Rojo (2009, p. 11), dizendo que "as práticas sociais que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita", anota-se que o letramento se reveste de um caráter que "recobre usos e práticas sociais da linguagem" (ROJO, 2009, p. 11). Estes envolvem escrita de algum modo, sejam os contextos valorizados ou não, mas sempre em ligação com perspectivas sociológica, antropológica e sociocultural. Finalmente, é preciso que os alunos aprendam a participar de várias práticas sociais que utilizem leitura e escrita "na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática" (ROJO, 2009, p. 11). Para isso, "letramentos múltiplos, críticos e protagonistas, e multissemióticos" (ROJO, 2009, p. 11) são essenciais, pois remetem à educação linguística e potencializam um diálogo multicultural, "operacionalizado pelo conceito de esferas de circulação dos textos e de gêneros discursivos". (ROJO, 2009, p. 12).

De nada vale utilizar tais recursos e textos, sem a devida e acurada capacidade e competência observadora-leitora do mediador do ensino-aprendizagem. Cada traço, cada nuança

de cores, cada escolha topológica de uma imagem ou letra pode significar e fazer compreender complexos fenômenos ou difíceis procedimentos. Veja-se isso na topologia, nas cores e nas formas que o infográfico em exame demonstrou.

A Linguística comprova seu papel singular nesse aspecto da formação e letramento dos diversos níveis de leitores na escola ou na informalidade da formação científica como parte da cultura de uma nação, esta que ocorre na mídia, na popularização da ciência em diversos graus no seio da sociedade. Isso se deve à capacidade que aquela possui de identificar e fazer entender, entre outros, os processos descritivos e explicativos, como se avistou neste estudo. Tal pressuposto e possibilidade pode sustentar a explicabilidade necessária à divulgação/ popularização de saberes.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. São Paulo: Cortez, 2011. 368 p.

BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999. 96 p.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 1984. 312 p.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette Éducation, 1992. 927 p.

_____. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008a. 256 p.

_____. **La médiatisation de la science:** clonage, OGM, manipulations génétiques. Paris: De Boeck, 2008b. 128 p.

COLTIER, D. Aproches du texte explicatif. In: PETITJEAN, A. (Coord.). **Pratiques**. França: Siege Social, n. 51, 1986. p. 4-22.

DONDIS, D. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FLOCH, J.-M. **Petites Mythologies de l'oeil et de l'esprit:** pour une sémiotique plastique. Paris-Amsterdam: Éditions Hadès-Benjamins, 1985. 227 p.

_____. A colaboração de Jean Marie Floch na elaboração do Dicionário de Semiótica. Centro de Pesquisas Semióticas. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/cos/floch/obra/7.htm>. Acesso em: 17 jul. 2011.

GREIMAS, A. J. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 75-96.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima. et al. São Paulo: Contexto, 2008. 543 p.

GRIZE, J.-B. **Logique Naturelle et communications**. Presses Universiraires de France: Jean-Blaise Grize, 1996. 160 p.

_____. **Logique et langage**. Paris: Ophrys, 1997. 153 p.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000. 148 p.

_____. **As cores na mídia**: a organização da cor informação no jornalismo. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2003. 208 p.

HERNANDO, M. C. **Ciência y periodismo en iberoamerica**. Espanha, abril de 2005. Conferência de Abertura no II Congresso Iberoamericano de Comunicação Universitária e I Reunião Iberoamericana de Rádios Universitárias – Granada, Espanha, 14 de mar. 2005. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2005/abril/dia/_002.htm>. Acesso em: out. 2007.

KRESS, G.; VAN LEUWEN, T. **Reading images:** the Grammar of visual design. 2. ed. New York – EUA: Routledge Taylor & Francis Group, 2007. 291 p.

MOÇO, Anderson; LYRA, Thiago; SETE, Caco. Estresse mata os neurônios. **Revista "Saúde!é vital"**, n. 281, p. 68-71, jan. 2007.

PISA. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2010.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola editorial, 2009, 127 p.

TEIXEIRA, L. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa:** lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008. p. 299-306.

TEIXEIRA, T. **Infografia e Jornalismo**. Salvador: EDUFBA, 2010. 120 p.

VELHO, A. P. M. **A infografia como suporte de jornalismo científico:** uma análise semiótica. 2001. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

_____. O jornalismo e a infografia dos veículos impressos como textos da cultura. **BOCC – Biblioteca on-line de ciências da comunicação**, Maringá, ISSN: 1646-3137, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-velho-jornalismo-infografia.pdf>. Acesso em: out. 2010.

VIEIRA, J. A. et al. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa:** uma abordagem multimodal. Editora Vozes, p. 9-33, 2007.

LEITURA ONLINE DE IMAGENS: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Jossemar de Matos Theisen – UCPel/UFPel[1]

Resumo: A leitura online está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, assim como o uso das imagens, o que proporciona novos espaços de escrita e de interação. Nesse contexto, pode-se ressaltar que a internet, enquanto espaço de escrita e de leitura, traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também exigem novos processos cognitivos, novas formas de adquirir conhecimentos, novas maneiras de ler e de escrever. Pode-se inferir que essas são novas formas de inserir-se em práticas letradas digitais e visuais. Este trabalho tem por objetivo investigar se a leitura online de imagens insere práticas de letramentos digitais no contexto universitário. Para tal investigação foram observadas produções textuais digitais com o uso de imagens, realizadas por um grupo de seis estudantes do Curso de Letras Bacharelado da Universidade Federal de Pelotas. Para esse artigo foi escolhida uma produção textual, de um sujeito, que possui faixa etária menor que os demais participantes. Como suporte teórico o trabalho tem embasamento na teoria dos Novos Estudos do Letramento e teóricos sobre leitura online. Como resultado da investigação, pode-se constatar que a leitura online de imagens proporcionou diferentes práticas de letramentos digitais para os estudantes envolvidos. O uso das imagens pode ser considerado como uma prática social, quando essa é permeada pelo uso de tecnologias, contribui para desenvolver a reflexão e a criticidade sobre o contexto em que o sujeito está inserido.

Palavras chave: Leitura Online. Gramática Visual. Letramentos Digitais.

INTRODUÇÃO

A admissão de diferentes e novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), no cotidiano da sociedade atual, vem transformando diversos setores, modificando formas de pensar, de comunicar e de entender o processo de ensino e de aprendizagem. Um dos pontos dessa mudança é a velocidade com a qual as informações e os conhecimentos se propagam, uma vez que não existem mais "donos do conhecimento", todos podem ter acesso, através de uma prática de leitura online na web. No entanto, para a realização de tal prática, as pessoas necessitam estarem inseridas em diferentes práticas de letramentos, as quais vão proporcionando essa interação, conforme a necessidade de cada um.

Nesse contexto, pode-se ressaltar que a tela do computador, enquanto espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de adquirir conhecimentos, novas maneiras de ler e de escrever. Pode-se inferir que são novas formas de inserir-se em práticas letradas,

[1] Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, sob orientação do professor Dr. Vilson Leffa.

Professora no Curso de Letras Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Pelotas. UFPel

segundo Cope & Kalantzis (2000), existe uma integração e multiplicidade de diferentes suportes em um mesmo texto, que pode ter diferentes formatos visuais, auditivos e hipermodais.

As imagens estão cada vez mais inseridas em práticas de escritas digitais e dessa forma evidencia a linguagem visual, o letramento visual. Os textos que fazem uso dessa linguagem possibilitam uma forma de ler diferente da impressa, a leitura online. A leitura e a escrita dentro do universo digital e multimodal integra várias linguagens, traz novidades em sua interface. Os textos estão se tornando altamente multimodais, denominado por Kress e Van Leeuwen (2001) momento "New Writing". Há nos textos digitais elementos gráficos e de navegação que são diferentes daqueles usados no impresso. Dessa forma, o sentido construído na leitura desses textos vai emergir não só do conjunto dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo.

As primeiras definições acerca dos letramentos focalizavam as habilidades de leitura e a escrita, atualmente essa definição é muito mais complexa, porque vai além desse processo, devido às mudanças provocadas pelo mundo contemporâneo. Ser letrado hoje não é apenas uma circunstância, mas um processo ininterrupto que o sujeito se encontra para interagir/adquirir novas aprendizagens. Por isso, os Novos Estudos dos Letramentos surgem para englobar a "Pedagogia dos Multiletramentos, Novos Letramentos e Multimodalidade". Os Novos Estudos do Letramento estão relacionados a determinadas práticas sociais específicas. Segundo Street (2003), existem várias práticas sociais em diferentes contextos, e por isso o termo letramento (no singular) passaria a ser escrito e usado como letramentos (no plural). Os autores que seguem a linha do New London Group (1996) usam o termo "multiletramentos", os quais abordam a leitura e escrita em uma perspectiva que vai além da linguagem verbal, por usar outros recursos semióticos. O presente artigo aborda inicialmente sobre a Leitura online de imagens: meio interativo de navegar na web, em seguida, Práticas de letramentos – Digital e Acadêmico. Depois, Aspectos Metodológicos e por último as Considerações Finais.

LEITURA ONLINE DE IMAGENS: MEIO INTERATIVO DE NAVEGAR NA WEB

Refletir sobre a leitura online significa também destacar as modificações ocorridas na sociedade, a qual está permeada por muitos suportes tecnológicos. Esses já estão

inseridos em diferentes práticas do cotidiano das pessoas, sem as mesmas se darem conta desse processo. Muitas pessoas leem online diariamente e declaram que não gostam de tecnologias, não imaginam que são leitoras online ou pelo menos não se consideram. Esse fato pode estar relacionado a uma apologia antiga, ligada somente ao impresso, o qual era o portador do conhecimento. Muitas pesquisas têm comprovado que a aprendizagem pode ser mediada pelo computador e ser significativa. Cabe destacar que é preciso ler o mesmo texto em suporte diferente do tradicional-impresso, Chatier (2005).

Nesse mesmo viés Moran (2000, p. 51) aborda que: "Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social". A disponibilidade da leitura em suporte online vem ao encontro com o que foi destacado por Moran, muitos costumam ler online e não admitem; outros já estão inseridos nessa nova prática de leitura e teriam dificuldades em ler apenas no suporte impresso. Para Levacov (2008), a transição do texto impresso para o eletrônico tende a criar uma mudança radical na maneira como acessamos, lemos e entendemos a informação. A evolução das tecnologias digitais tem provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler, pois o uso de tecnologias implica novos modos de relação entre sujeitos e os objetos do conhecimento, abrangendo os textos e leituras, ambos necessariamente plurais. Para Leffa (2005), o computador não substitui o professor ou livro, tem muitas potencialidades que o professor precisa conhecer e dominar para conseguir utilizar em suas práticas.

A leitura na tela passou a ser popularmente chamada de "navegação". É como se o leitor "navegasse" entre as diferentes informações escolhidas por ele mesmo. O texto, por sua vez, passou a ser chamado de "hipertexto", já que envolve uma rede de páginas (arquivos) digitais e também relações entre textos. Os *links* permitem que o leitor tenha acesso imediato às referências feitas no texto ou a expansões de informações que o autor considerou pertinentes, embora não fundamentais para seu texto. Para Santaella (2004), o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras, mas cada vez mais se vincula às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. A opção do leitor por um determinado trajeto supõe seu interesse ou envolvimento por este ou aquele tema, por este ou aquele aspecto de um determinado assunto ou tópico. Esse interesse intelectual ou afetivo é que orientará as escolhas feitas e dará origem a seu percurso de leitura.

O paradoxo do ciberespaço quando tratado pelos analistas do processo de leitura assume outras posições onde se questiona a fartura de textos que podem levar a um estreitamento do raciocínio e do pensamento por interferência da própria forma de uso (veloz) das ferramentas de navegação. Para Silva (2003) o leitor da internet 'folheia muito, mas lê pouco', ou seja, navega sem "fixar a ancora em determinado site" Para os pesquisadores da leitura é importante entender como o leitor navegador lê, pois o sucesso de qualquer iniciativa de leitura na web vai depender da compreensão e dos hábitos do leitor.

Nesse sentido, o hábito de leitura não vai diminuir por causa de o texto estar na tela, quem já lia no suporte impresso, consegue espontaneamente ler online, esse leitor já pressupõe uma relação com a leitura que vai além da transposição do impresso para a tela. O emprego progressivo da tecnologia em sala de aula vem determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, novos hábitos de leitura, no caso, online e hipertextual. Portanto, por meio da leitura pode-se exercer o papel dialógico, fazer uso das vozes sociais, do discurso exterior, que poderá ser através dos diferentes modos de ler, ou seja, a leitura online, nesse caso de imagens, exercerá a função de ampliação de mundo. Assim, a leitura online de imagens, na perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos pode conduzir o leitor para navegações e espaços nunca visitados, conduzindo a descoberta de novos pensamentos que podem se converter em ampliação de uma consciência crítica.

PRÁTICA DE LETRAMENTOS – ACADÊMICO E DIGITAL

Os Novos Estudos dos Letramentos constituem-se em estudos críticos e reflexivos sobre os letramentos, uma vez que levam em consideração os valores, as questões de identidade e poder, as interações ocorridas nos eventos de letramento. Segundo Street (2006), estar envolvido em práticas de letramento significa que o sujeito está envolto em práticas sociais nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida do sujeito, ou seja, aspectos que constituem a formação desse sujeito. A prática dos letramentos, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas em um contexto de poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra.

Segundo Gee (1999) deve ser considerado o contexto em que o sujeito está inserido, assim, como as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir que se tornam visíveis pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (GEE, 1999, FISCHER, 2007), essas formas de ser no mundo, social e histórico que constituem o processo da linguagem. Por exemplo, os estudantes universitários podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramentos, esse aspecto vai depender das suas experiências anteriores e suas ações/comportamentos nos novos espaços que estes estejam inseridos. Segundo Bartlett (2007) o sujeito sempre está em processo contínuo de letramentos, ou seja, a prática da leitura e escrita, estes podem ser impressos ou digitais com ou sem o uso de imagens.

Nessa mesma linha de teóricos que enfatizam os Novos Estudos dos Letramentos (GEE, 2004; DIONÍSIO, 2007; FISCHER, 2007) consideram leitura e escrita situadas em práticas sociais específicas e definem letramento como um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto (DIONÍSIO, 2010). Por ser a leitura uma prática de letramento, por esta constituir-se como um elemento cultural que ultrapassa a decodificação e se estende no decorrer de toda a vida dos indivíduos, essa prática é entendida como prática(s) de leitura no plural (VÓVIO, 2007; KLEIMAN, 1995).

Nesse contexto, surgem estudos voltados para os letramentos acadêmicos com o conceito de letramento acadêmico foi desenvolvido dentro da área dos Novos Estudos dos Letramentos (Street, 1984; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Gee 1996), esses teóricos entendem que as práticas escritas não podem ser neutras ou deslocadas dos contextos de uso. A concepção de letramentos acadêmicos, desenvolvida dentro da área dos Novos Estudos dos Letramentos aborda sobre as implicações e entendimento de como se dá o processo referentes às questões de aprendizagem no ensino superior.

Os autores Lea e Street (1998) destacam que a escrita do estudante universitário é compreendida a partir de três principais perspectivas ou modelos: estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico. Só que levar em consideração o letramento apenas dentro desse modelo, é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno. Dessa forma, é imposta a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para inserir-se no contexto acadêmico. As ideias desenvolvidas pelos pesquisadores dos Novos Estudos dos Letramentos também abrangem os múltiplos letramentos que permeiam o contexto universitário como práticas sociais. Segundo Lea e Street (1998) o letramento acadêmico

reconhece a escrita acadêmica como uma prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, que tem influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção dos alunos. Essa abordagem envolve o currículo universitário e questões de déficit imposta pelas próprias intuições acadêmicas.

As pesquisas sobre os letramentos acadêmicos surgem quando se observa as escritas dos estudantes universitários que são procedentes de diferentes contextos, como classes sociais e conhecimentos culturais diversos. Ao ingressarem na universidade os estudantes são solicitados a escreverem diferentes gêneros acadêmicos, os quais ainda têm pouco ou nenhum conhecimento dos mesmos. Segundo os autores Lea e Street (1998); Jones, Turner e Street, (1999) há um conflito visível entre o que a universidade solicita, espera da escrita dos estudantes e o que realmente os acadêmicos conseguem escrever. Dessa forma não há uma interação entre "os letramentos dos estudantes e os letramentos que lhe são exigidos na universidade". Em muitas situações não são reconhecidos os letramentos anteriores dos estudantes, esses passam a ser vistos como "sujeitos iletrados" na universidade.

As abordagens tradicionais sobre letramento acadêmico tendem a se concentrar em maneiras de ajudar os estudantes a "adaptar as suas práticas para as da universidade" (Lea & Street, 1998). Atualmente essa configuração está mudando, muitas pesquisas e relatos têm focado em reavaliar as práticas de letramento que os estudantes possam precisar em suas vidas de trabalho, em suas vidas públicas como cidadãos e em suas vidas pessoais (The New London Group, 1996). Os cursos universitários estão oferecendo mais oportunidades para os alunos participarem de práticas de letramento que são relevantes para suas necessidades atuais e futuras na sociedade. No entanto, o reconhecimento atual, de que as práticas de letramentos sempre estão relacionadas e operam em contextos sociais e culturais (Barton & Hamilton 2000, Gee, 2000) instiga a investigar uma forma de como as universidades podem melhor apoiar as necessidades de letramentos acadêmicos de alunos iniciantes.

Os educadores de forma geral precisam estar conscientes de como os percursos de vida dos estudantes são diversificados e muitas vezes incertos, conforme eles se tornam mais ativos na sua vida profissional, e familiar. Também é importante destacar que as universidades são os campos de treinamento para ensino superior e acadêmico e que deve, portanto, oferecer oportunidades para os alunos se envolverem em práticas de letramentos acadêmicas particulares de determinadas disciplinas. Letramentos acadêmicos podem ser visto como um de uma gama de práticas de letramentos que os alunos devem desenvolver.

Segundo Gee (2004, p.94), letramento acadêmico é "na melhor das hipóteses uma condição necessária, mas não suficiente para o sucesso na sociedade". Também nesse mesmo viés Fischer (2008, p. 177) destaca que “aceitar passivamente que os alunos que ingressam ou que saem do meio acadêmico têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramento”, é não levar em consideração a caminhada deles e os fatores que estão relacionados nessa formação.

Outra dimensão do letramento em contexto acadêmico diz respeito ao letramento crítico que, em certa medida, através da capacitação crítica para o uso dos letramentos dominantes, concede “poder” aos sujeitos. (GEE, 1999; LANKSHEAR , 2002). O letramento crítico tem como objetivo incluir o sujeito no mundo, para essa inclusão em uma sociedade contemporânea que sempre está mudando a todo instante. O estudante necessita ter acesso as diferentes e amplas dimensões da linguagem que requer esse período tecnológico. Dessa forma pode destacar o letramento digital e multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000) que possibilita a integração e a inserção desse participante em práticas que envolvem suportes multimodais.

Desse modo, Soares (2002, p. 43) reconhece que diferentes tecnologias da escrita criam diferentes letramentos e afirma que “as tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita”. Essa proposição permite identificar a concepção de letramento digital para se referir à questão das práticas de leitura/escrita possibilitadas pelo computador e internet. Soares (2002) também destaca que o letramento digital pode ser considerado um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do impresso. Já Buzato (2006, p.39) apresenta que “Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas”. Os letramentos digitais significam dar oportunidades para que toda a comunidade possa utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumentos de leitura e escrita que estejam relacionadas às práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos.

Buzato (2006) também destaca que no conceito de letramento digital existem três grandes eixos complementares, ou grandes aprendizagens: pesquisar na internet, publicar na internet e comunicar-se digitalmente no meio midiático. O autor enfatiza também que “letramentos digitais não são simplesmente letramentos convencionais transpostos para novas condições técnicas de mediação”, ou seja, participar de redes

sociais na internet, ter um *Facebook, Twitter, MSN* e não conseguir dar conta de outras funções, como por exemplo, enviar um documento formatado em anexo por e-mail.

O letramento digital é uma prática que está presente em todos os contextos da sociedade. Por isso a importância ser trabalhado em contextos educacionais, para que os sujeitos envolvidos em um contexto de aprendizagem passem a desenvolver e realizar as práticas sociais letradas em ambientes digitais, uma vez que essa prática digital já faz parte do contexto de muitos estudantes, sejam estes da escola particular ou pública, dos institutos federais e os estudantes universitários.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da investigação foi realizada dentro de uma perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002). A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza repleta de valores de investigação e também busca soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. O pesquisador deve estar situado no mundo, para que o conjunto de práticas materiais e interpretativas dê visibilidade o que se quer pesquisar. As práticas de pesquisa envolvem o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos (estudo de caso, entrevista, textos, produções narrativas) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos sujeitos com o intuito de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN e LINCOLN, 2006).

A metodologia utilizada para análise dos dados situa-se no âmbito da perspectiva etnográfica. Várias pesquisas têm utilizado esse método etnográfico como estratégia para estudar diferentes grupos, com a finalidade de conhecer suas identidades e modos como se relacionam em determinados contextos. Podem ser utilizadas diferentes ferramentas de pesquisas, tais como: entrevistas, observações, narrativas e até intervenções, se o pesquisador achar necessário. A etnografia, segundo Cubilos (2006), abrange os estudos que abordam a descrição cultural baseada na participação do pesquisador na vida diária de um grupo cultural definido sobre um período de tempo, descreve a cultura como conhecimento compartilhado e entendimento de sentido comum dos membros de um determinado grupo.

Para Angrosino (2009, p. 30), a etnografia "é a arte e a ciência de descrever um grupo humano: suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças". Várias pesquisas têm utilizado o método etnográfico como estratégia de pesquisa para estudar temas como a identidade e a sociabilidade online no estabelecimento de categorias online, regras de comportamento, resolução de conflitos, adaptando a observação participante e a realização da entrevista. Constituem estudos qualitativos, realizados a partir de técnicas de observação participante, narrativas, entrevistas, sejam online ou presenciais, questionários e grupos focais.

Sujeito e Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Pelotas/RS com os alunos, calouros ingressos no ano de 2012, que ingressaram no Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Inglês/Português e respectivas literaturas – e no Curso de Bacharelado em Letras. Os sujeitos possuem faixa etária entre 17 e 19 anos. Para esse trabalho, foi realizado um recorte dos dados que fazem parte de um *corpus* maior de pesquisa referente à tese de doutorado que está em andamento. O projeto de tese foi aprovado pelo comitê de ética em 18 de outubro de 2012. Os dados foram coletados em um grupo focal, desde o início do mês de novembro de 2012 até o final do mês de fevereiro de 2013, devido à greve que ocorreu na universidade, o segundo semestre letivo de 2012 foi desde o mês de outubro até metade março de 2013. Um texto narrativo foi escolhido, esse produzido por um sujeito que possui menor faixa etária que seus colegas do grupo focal.

Descrição e Análises

Os dados foram analisados de forma qualitativa a partir das revelações realizadas nas produções narrativas. Uma vez que, é através do discurso que se constitui a formação de um dado sujeito. Esse realiza avaliações sobre si mesmo, e produz imagens através das interações realizadas com os outros. Desse modo, na e pela linguagem é possível compreender como os estudantes universitários se inserem em práticas de letramentos digitais. Como objetivo desse artigo procurou-se investigar se a leitura online de imagens insere práticas de letramentos digitais no contexto universitário.

Em um, dos encontros realizados com o grupo focal de pesquisa, uma das tarefas consistia em realizar uma produção textual com o uso de imagens. A narrativa tinha como objetivo, relatar a relação das tecnologias desses sujeitos, desde a infância até os dias atuais. A atividade foi bem recebida pelos integrantes do grupo focal e em seguida

iniciaram as pesquisas pelas imagens que pudessem ser usadas em suas produções, narrativas. Cada um podia dar um título de livre escolha, alguns atribuíram os seguintes nomes: Letramento Digital, Biografia Digital e Narrativa multimodal. A produção deveria ser realizada em suporte digital e com o uso de imagens. Segue uma produção textual, realizada pelo sujeito que foi escolhido para ser analisada nesse trabalho, foi atribuído o nome de: Meu letramento digital.

Sequência dos slides apresentados na narrativa do sujeito, produzida em 8 slides que abordam a sua relação com as tecnologias desde a infância até o momento.

Todos os sujeitos já tinham conhecimento das ferramentas tecnológicas antes de ingressar no curso. Eles não tiveram dificuldades para realizar a atividade proposta e procuraram várias imagens na web, também, pode-se observar que todos foram bem persistentes, na procura de imagens que mais retratassem a sua relação com as tecnologias.

Esse sujeito nasceu na década de 90, as tecnologias estavam em grande ebulição. Também, pode-se destacar que este universitário faz parte da chamada "geração digital" exige uma nova forma de aprendizagem que seja diferente de apenas receber o conhecimento pronto, sem que se proporcione interação e desafio. A interatividade no espaço virtual permite ao discente maiores possibilidades de construção do conhecimento com esclarecimento de dúvidas, proposição de sugestões, exposição de interesses e concretização de propostas investigativas. O aluno deixa de ser apenas um receptor, posicionando-se como sujeito ativo e construtor de sua própria aprendizagem (SILVA, 2003). Esse estudante universitário já era familiarizado com as tecnologias e não teve nenhuma dificuldade em realizar leitura online e produzir textos com o uso de imagens.

Na narrativa produzida por esse sujeito, pode-se observar que os aparelhos de celulares foram os mais adquiridos até o momento, totalizando sete celulares. Esse fato pode estar relacionado a mobilidade e acesso a internet que os aparelhos foram sendo adaptados aos seus usuários. Enquanto, que o computador, teve apenas um aparelho desktop e dois notebooks até o momento. A música também esteve presente desde a infância desse sujeito, atualmente infere-se que o mesmo escuta música através do seu notebook. Também o sujeito considerou o cartão de crédito como uma tecnologia, substitui o dinheiro impresso em papel. Segundo Bartlett (2007) o sujeito sempre está em processo contínuo de letramentos, ou seja, a prática da leitura e escrita, estes podem ser impressos ou digitais, por isso a importância de os acadêmicos terem uma postura crítica sobre as tecnologias, a prática da leitura online.

O computador, enquanto espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de adquirir conhecimentos, novas maneiras de ler e de escrever. Pode-se inferir que são novas formas de inserir-se em práticas letradas, segundo Cope & Kalantzis (2000), existe uma integração e multiplicidade de diferentes suportes em um mesmo texto, que pode ter diferentes formatos visuais, auditivos e hipermodais. Como resultado da investigação, pode-se constatar que a leitura online de imagens proporcionou diferentes práticas de letramentos digitais para os estudantes envolvidos. O uso das imagens pode ser

considerado como uma prática social, permeada pelo uso de tecnologias que levam a desenvolver a reflexão e a criticidade sobre o contexto. Como resultado da investigação, pode-se constatar que a leitura online de imagens proporcionou diferentes práticas de letramentos digitais para os estudantes envolvidos. O uso das imagens pode ser considerado como uma prática social, permeada pelo uso de tecnologias que levam a desenvolver a reflexão e a criticidade sobre o contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internet vem sendo utilizada e consiste em um novo meio de publicação de texto e informação, atendendo a um leitor que reconfigura a cada momento o seu processo de leitura. Com o avanço da tecnologia, novos suportes e novas ferramentas de leitura e escrita vão surgindo, e, com isso, o leitor, além de saber decodificar, também é capaz de fazer inferências. Essa prática vai criando subsídios para que os produtores de material escrito e/ou de dispositivos para a leitura possam repensar e reinventar novos recursos que atendam à sua demanda.

As novas práticas de leitura e escrita construídas online estão apontando para a necessidade de mudanças nos espaços educacionais. O letramento digital e a leitura online de imagens podem contribuir para o acesso à construção do conhecimento, uma vez que se tem uma geração que já foi gestada em uma era marcada pela tecnologia. A leitura online e hipertextual é um processo dinâmico, o qual demanda expandir-se cada vez mais nas instituições de educação. A internet vem utilizando e consiste em um novo meio de publicação de texto e informação, e atendendo a um leitor que se reconfigura a cada momento o seu processo de leitura.

À luz dos Novos Estudos dos Letramentos destacam que é preciso considerar as práticas sociais realizadas pelos sujeitos, os aspectos, políticos, econômicos e culturais; assim como a história de vida dos sujeitos. As tecnologias, as práticas de letramentos digitais, os percursos de leitura online são meios de inserir os sujeitos em uma sociedade permeada por muitos artefatos tecnológicos. Por isso, a importância de refletir no meio acadêmico como está sendo realizado esse processo e os estudantes estão preparados para atuarem de forma crítica sobre uma sociedade tecnológica que instiga cada vez mais o consumismo digital. Uma vez que, a prática da leitura e escrita com o auxilio das tecnologias, as práticas de letramentos digitais, podem contribuir para os sujeitos, universitários, atuarem de forma crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*. Columbia University, 2007, v. 109, n. 1, January, p. 51-69.

BAUER, M. W. H.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BUZATO, M. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede. 2006, São Paulo. *Anais do III Congresso Ibero-Americano Educarede.* São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf; acesso em 18 de julho de 2012.

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

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routldge, 2000.

CUBILOS, M. F. *Etnografia um enfoque para la investigación de weblogs en biblioteconomía y documentación*. Biblios.Ano 7, n 23, jan-mar. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Perspectiva. *Revista do Centro de Ciências da Educação* – UFSC, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jn/jun. 2007.

FISCHER, A. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetivos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*. FURB, 2011, v. 6, n. 1, jan/abr, p. 79-93.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, Revista do Centro de Educação, 2010, v. 35, n. 2, maio-agosto, p. 215-228.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. *Tese (Doutorado).* Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis,2007.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies: ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. P. "Reading as situated language: a sociocognitive perspective". *Journal of Adolescent and Adult Literacy,* 2001, v. 8, n. 44, p. 714-725.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2ed. London: Taylor & Francis, 1996. 216p.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 2004. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LEA, M.; STREET, B. The academic literacies model: theory and applications. Theory into Practice. n. 45 v.4, 2006, p. 368-377.

LEA, M.; JONES, S. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. Studies in Higher Education, 2011, vol. 36, nº 4, p. 377-393.

LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In : Studies in Higher Education . London, v. 23, n. 2, pp. 157-16, June, 1998.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem. *V*ol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm. Acesso em junho de 2013.

LEVACOV, M. Do analógico ao digital: A comunicação e a informação no final do milênio. FABICO – UFRGS. Disponível em: <http://www.filomenamoitamoodle.com/file.php/3/ do_analogico_ao_virtual_2.pdf >. Acesso em: junho 2013.

THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies:* designing social futures. Harvard Educational Review, 1996, vol. 66, nº 1, p. 60-92.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre letramento. Trad. Marcos Bagno. *Filologia lingüística do português,* 2006, n. 8, p. 465-488.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

VÓVIO, C.L.; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L.(orgs.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: A PRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Introdução

Ao longo de sua trajetória em um curso de graduação, o estudante enfrenta o desafio da construção de uma identidade[1] social compatível com a sua inserção no ambiente acadêmico. Institucionalmente falando, outros atores nesse ambiente, especialmente professores, cultivam uma série de expectativas sobre quem é e como deve agir o estudante no que diz respeito às práticas típicas da academia. Entre essas expectativas, um aspecto constitutivo da identidade acadêmica da qual o estudante deve se investir diz respeito à maneira como ele ou ela lidará com os diversos gêneros de textos científicos que na leitura ou na escrita passam a fazer parte de sua vida, pois integram centralmente as práticas e eventos de letramento dos quais começa a participar.

Tanto as práticas como os eventos de letramentos que orientam a vida na universidade se apresentam, em geral, como novos para o estudante de graduação. As práticas de letramento conduzem à realização mais ou menos recorrente de eventos de letramento que tipicamente incluem a produção ou a recepção de gêneros acadêmicos de prestígio que variam de acordo com os campos disciplinares. O artigo científico, particularmente, desfruta de um status especial como o gênero de maior visibilidade e centralidade em boa parte das disciplinas. Parece claro que o artigo científico detém esse status, por exemplo, na área de Letras/Linguística, campo em que se inserem os textos que serão analisados neste trabalho.

Dada a relevância de se compreender aspectos da relação entre as práticas e eventos de letramento correntes na Universidade e a construção de identidades por alunos de graduação, o objetivo da pesquisa que deu origem a este trabalho foi analisar, à luz de

[1] Compreendo identidade como um fenômeno plural, de modo que se trata sempre de *identidades* ainda quando o termo não se encontra linguisticamente marcado.

abordagens diversas como os Estudos Culturais, os Novos Estudos de Letramento e as teorias de gêneros textuais, a produção de artigos científicos por estudantes de Letras como parte do processo de inserção desses estudantes nas referidas práticas e eventos no ambiente acadêmico.

Para os fins a que se propõe, o trabalho se organizou em cinco tópicos que se concentraram respectivamente: primeiro, em explicitar a concepção de identidade com a qual trabalho, parcialmente baseada em aportes dos Estudos Culturais, bem como sua relação com a linguagem e o discurso; segundo, em enfocar a perspectiva dos letramentos como prática social na abordagem dos Novos Estudos de Letramento, relacionando-os com a construção discursiva da identidade via escrita acadêmica; terceiro, em enfocar, na escrita acadêmica, a intertextualidade como índice da construção discursiva da identidade no estudante, assim como sua relação com a noção de plágio; quarto, em especificar, a partir das teorias de gênero baseadas em Swales (1990), Miller (2012) e Bazerman (2005), uma concepção de gênero textual com foco na produção do artigo científico; e, finalmente, em analisar aspectos da intertextualidade em um pequeno *corpus* de artigos científicos produzidos por alunos de graduação em Letras, apresentando exemplos que potencialmente contribuem para evidenciar o processo e as tentativas de construção da identidade letrada desses alunos no ambiente acadêmico por meio da produção do referido gênero.

1 Identidade e linguagem/discurso

Especialmente no tocante à oposição entre concepções essencialistas e não essencialistas, a identidade tem sido um tema bastante debatido em diversos campos das ciências humanas e sociais, inclusive e talvez até especialmente em estudos relacionados com a linguagem e o discurso. Hoffnagel (2010) chama a atenção para o fato de que o termo *identidade* se tornou tão comum e é utilizado com tanta frequência que nem mesmo para as áreas disciplinares que o tomam como objeto específico de estudo é fácil chegar a uma definição consensual. Segundo a autora, por vezes se usa *identidade* como algo próximo de *personalidade* ou então como um conjunto de atributos sociodemográficos capazes de agrupar os indivíduos em grupos sociais ou distingui-los entre si. Nessa direção, a tendência é ressaltar aspectos essencialistas, considerando, portanto, a identidade como algo pré-determinado, fixo e imutável.

Entretanto, o posicionamento de Hoffnagel (2010, p. 64), com o qual me alinho, é que a identidade é "uma realização interacional, negociada e alcançada em eventos

comuns, como traços constitutivos de encontros sociais". Ademais, a meu ver, esses "eventos comuns" não devem ser compreendidos como ou reduzidos a eventos informais cotidianos, mas devem alcançar eventos mais formais e ritualizados como aqueles a que o estudante de graduação precisa se submeter para construir sua *persona* social no ambiente acadêmico. Nesses múltiplos eventos sociais, distribuídos ao longo do tempo e de diferentes contextos, a identidade se revela como um fenômeno complexo, instável e plural. Dito de outra forma, diferentes identidades são construídas, assumidas ou atribuídas às pessoas nos diferentes contextos sociais, à medida que esses contextos "fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais" (WOODWARD, 2012, p. 31). Para essa autora, "a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades", inclusive identidades que podem entrar em conflito (p. 32). Muitas dessas identidades se caracterizam como uma questão de afiliação e não como resultado de fatores fixos e pré-determinados tais como parentesco, nacionalidade e outros (BAZERMAN, 2009).

Um aspecto central e particularmente relevante para este trabalho é a relação entre linguagem/discurso e identidade, pois as identidades "adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas" (WOODWARD, 2012, p. 8). Na concepção de Hall (2012, p. 109), uma vez que as identidades são construídas no interior do discurso, torna-se necessário "compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas". O discurso e a construção da identidade são fenômenos situados e não dados de maneira fixa e universalizável.

Assim, de acordo com Moita Lopes (2002, p. 31), considerar o discurso como uma forma de construção social da identidade é "analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem", que simultaneamente constitui e é constituída por essa ação dos sujeitos sociais. Dito de outra forma, a identidade é pelo menos parcialmente o resultado de um "ato de criação linguística" (SILVA, 2012, p. 76), o que nos leva a considerar, entretanto, o caráter potencialmente ambíguo do termo "criação linguística".

Para Ivanič, expressões como *seleção*, *opções* e *escolhas linguísticas* podem ser "perigosamente enganosas" (1998, p. 54), se implicarem que um determinado escritor é capaz de escolher livremente entre alternativas, ou que as escolhas são uma questão de arbítrio individual ou de opção consciente. Para a autora, um importante componente da

construção discursiva da identidade são precisamente os atos inconscientes de seleção dentre alternativas por parte da pessoa que escreve. Todavia, a própria noção de seleção já é socialmente construída, pois está sujeita a restrições de fatores sociais e à influência de convenções sócio-historicamente situadas. Assim, conforme Ivanič, a construção discursiva da identidade do escritor em termos de um estilo "próprio"[2] resulta do conjunto de recursos mediacionais (gêneros de texto, por exemplo) ao qual aquele escritor tem acesso, bem como dos padrões de escolha socialmente condicionados que caracterizam esses recursos.

Admitido o papel central do discurso e da linguagem na construção da identidade em um sentido mais geral, parece inevitável inferir que esse papel será ainda mais preponderante no caso da construção da identidade relativa especificamente à escrita acadêmica ou, noutros termos, a construção discursiva da identidade do escritor no contexto acadêmico.

2 Letramentos, identidade e escrita acadêmica

Aqui adoto como ponto de partida a tese defendida por Ivanič (1998), para quem a escrita é um "ato de identidade" pelo qual as pessoas se alinham a possibilidades sócio-culturalmente delineadas de estar no mundo, reproduzindo ou contestando valores, crenças e interesses característicos de práticas e discursos dominantes. É particularmente o caso dos estudantes em cursos de graduação, que ao ingressarem no novo mundo da universidade, "provavelmente descobrirão que seus discursos e práticas [da universidade] dão suporte a identidades diferentes daquelas que eles trazem consigo" (IVANIČ, 1998, p. 33).

Do ponto de vista dos Novos Estudos de Letramento, essa concepção da escrita acadêmica se coloca em linha com a noção de um modelo ideológico de letramento, por oposição a um modelo autônomo (STREET, 1984), e assim caracteriza a escrita como uma prática social sujeita a uma série de restrições e condicionamentos sócio-históricos e culturais, não se configurando, por exemplo, como uma habilidade adquirida de uma vez por todas (na educação básica, provavelmente) e transferível para o novo contexto de uso, a universidade. Lea e Street (1998, 2006), propõem que a escrita acadêmica seja tratada a partir de uma perspectiva intitulada dos *letramentos acadêmicos,* por

[2] Ou, antes, um estilo "apropriado" pelo escritor, dentre diversos discursos socialmente disponíveis, como aquele com o qual ele ou ela deseja se identificar.

contraposição às perspectivas das habilidades de estudo e da socialização acadêmica. Essa perspectiva procura dedicar uma atenção especial "às relações de poder, autoridade, produção de sentidos e *identidade* que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos" (LEA; STREET, 2006, p. 229), e não apenas às habilidades linguísticas ou à socialização do estudante em disciplinas específicas[3].

É nessa perspectiva que Ivanič (1998) discute a relação entre escrita acadêmica, letramentos e identidade. Para a autora, o letramento pode ser entendido com ênfase nas habilidades ou nos modos de uso da escrita. Para dar conta desse último sentido, Ivanič adota a noção de "ecologia do letramento", segundo a metáfora proposta por Barton (1994). Assim, o foco do letramento se concentra na atividade social, de modo que "os atos reconhecíveis de leitura e escrita se tornaram o que são em virtude das necessidades e dos propósitos sociais que procuraram atender em sua evolução" (IVANIČ, 1998, p. 62). Essa visão ecológica do letramento coloca em destaque os múltiplos eventos de letramento em que se envolve, por exemplo, o estudante na tarefa de produzir um artigo científico. Uma vez que os eventos de letramento se definem como eventos em que textos desempenham um papel central, Ivanič ressalta que a visão ecológica do letramento apresenta um valor significativo para uma teoria da identidade do escritor por colocar em pauta "a maneira como a identidade das pessoas é implicada e construída tanto por suas atividades letradas como por suas escolhas linguísticas" (1998, p. 64).

Ivanič utiliza ainda outro conceito central nos Novos Estudos de Letramento, o de práticas de letramento, para fazer a relação entre cultura e identidade. É através das práticas de letramento, entendidas como um aspecto das práticas sociais, que os indivíduos se alinham a valores, crenças e interesses particulares (p. 66). Conforme a autora, a noção de práticas de letramento é "particularmente relevante" (p. 67) para o estudo da identidade na escrita acadêmica, uma vez que devem ser vistas como "as respostas de uma pessoa ou grupo a uma determinada demanda da vida que de alguma forma envolve a linguagem". Os estudantes universitários são pessoas que enfrentam o desafio de construir um novo aspecto de sua identidade assumindo-se como membros da comunidade acadêmica. Para isso, precisam lidar com valores que eventualmente entrarão em conflito com outros aspectos de sua identidade. Assim como a identidade, também o letramento será uma construção contínua.

[3] Tratei mais detalhadamente das três abordagens à leitura e escrita no ensino superior em trabalhos anteriores como, por exemplo, Bezerra (2012).

O envolvimento contínuo e crescente do aluno com a leitura e a produção dos gêneros mais valorizados na universidade, ou seja, a sua inserção nas práticas e eventos de letramento que cercam o discurso acadêmico, será um fator decisivo para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado do ambiente acadêmico. A participação do aluno, do ponto de vista da relação entre identidade e diferença a que se referem Woodward, Silva e Hall (2012), será sensivelmente marcada por oposição à participação do professor ou pesquisador, este visto como aquele que "sabe" e o aluno, como aquele que "está aprendendo". Em ambos os casos, a identidade será um fator crucial para a compreensão da escrita acadêmica, uma vez que também esta, como qualquer outra forma de escrita, realiza-se em profunda imbricação com o contexto social (IVANIČ, 1998).

3 Intertextualidade e plágio na escrita acadêmica

Ainda segundo Ivanič (1998), destaco a seguir a relação entre intertextualidade e plágio como uma questão crucial na escrita acadêmica em geral e particularmente na escrita de estudantes no ensino superior. Trata-se de uma questão que, ademais, apresenta fortes implicações para uma discussão sobre a identidade do estudante como escritor no ambiente acadêmico ou, como quer a autora, fazendo uma leitura crítica do conceito popularizado por Swales (1990), em uma comunidade discursiva acadêmica.

Levando-se em conta o que diz Porter (apud Ivanič, 1998) sobre a intertextualidade, é possível compreendê-la como um aspecto central do processo pelo qual o estudante procura se apropriar dos discursos da comunidade acadêmica. Dessa forma, os estudantes estão "reproduzindo outros textos no seu próprio texto na tentativa de escrever algo aceitável para a comunidade" (IVANIČ, 1998, p. 84). Trata-se em última instância de uma caminhada empreendida pelo estudante em busca de uma "voz pessoal" na escrita acadêmica. A questão crucial para os estudantes diz respeito à manutenção das fronteiras entre o que a academia considera como intertextualidade, isto é, o uso adequado dos textos de terceiros, documentado através da citação e correspondente referenciação bibliográfica, e o plágio, visto como a apropriação dos textos alheios sem conceder aos autores os devidos créditos conforme determina a ética do discurso acadêmico.

Outra forma de tratar a questão tem a ver com a relação entre imitação e modelagem da identidade. Para autores como Brooke (apud Ivanič, 1998), discutindo o letramento literário e não o acadêmico, o estudante ou o escritor em geral aprende a escrever não pela imitação de textos ou processos, mas pela imitação de outro escritor.

Mais do que imitar formas, estilos e processos, o estudante imitaria as pessoas, personalidades e identidades que os produzem. A imitação se traduz em modelagem na medida em que o estudante adapta a identidade do outro escritor de uma maneira particularmente sua. O ensino da escrita poderia, então, ser considerado bem sucedido quando

> efetivamente modela uma identidade que os estudantes possam aceitar [...] quando parte de sua identidade se torna uma identidade de escritor, quando percebem que ser escritor de uma determinada maneira é um modo válido e interessante de agir no mundo".(BROOKE, apud IVANIČ, 1998, p. 85).

A construção discursiva da identidade do estudante via escrita acadêmica, portanto, implica não só aprender a usar a escrita criativamente, mas também a utilizar os discursos de outros de maneira própria e também criativa. Na ótica de Ivanič (1998), a noção de intertextualidade contribui para uma teoria da identidade do escritor por destacar que essa identidade, por um lado, não é nova nem individual, e sim constituída pelos discursos que adota; por outro lado, é parcialmente determinada pelo modo particular como o escritor combina ou lança mão dos discursos de outros. Nessa perspectiva, a fronteira entre intertextualidade e plágio se mostrará tênue, embora a academia admita e até valorize a primeira e rejeite decididamente o segundo.

4 Letramentos, estudos de gêneros e o artigo científico

Diálogos entre os estudos de letramentos acadêmicos e as teorias de gêneros não apenas são possíveis como têm acontecido em alguma medida, como mostram, por exemplo, o uso que Ivanič (1998) faz do conceito de comunidade discursiva proposto por Swales (1990) e trabalhos conjuntos como Russell et al. (2009), para quem "o conceito de gêneros está implícito em cada um dos modelos propostos para abordar a escrita dos estudantes no ensino superior" (p. 252). Particularmente, considero o conceito de gêneros mais produtivo para entender conceitos como práticas e eventos de letramento do que a noção geral e um tanto abstrata de "textos" que é comumente utilizada nos Novos Estudos de Letramento[4].

[4] Acredito ser possível demonstrar que em muitas ocasiões, nos trabalhos dos autores filiados a essa abordagem, o termo *texto* pode ser substituído por *gênero* com proveito e sem qualquer prejuízo para a teoria.

A concepção de gêneros aqui adotada consiste em uma combinação de aportes da abordagem do Inglês para Fins Específicos, conhecida no Brasil (um tanto inadequadamente) como "Sociorretórica", com aportes da abordagem dos Estudos Retóricos de Gêneros, mais conhecida como "Nova Retórica" ou "Escola Americana". Na primeira perspectiva, concebo os gêneros como "classes de eventos comunicativos" caracterizados por propósitos comunicativos em comum, entre outros aspectos, que dão origem a textos concretos socialmente reconhecidos como ligados por traços prototípicos capazes de caracterizá-los como pertencentes ao gênero em questão (SWALES, 1990).

O conceito swalesiano já aponta para um diálogo com os Estudos Retóricos de Gêneros conforme representada por Bazerman (2005, p. 31), para quem o gênero se identifica antes de tudo como um "fenômeno de reconhecimento psicossocial", e não como um conjunto de características estruturais ou traços formais. Embora reconheça a importância da forma, inclusive como a primeira e mais imediata pista para o reconhecimento do gênero, aqui o encaro como forma de ação social tipificada e recorrente na linha de Miller (2012) e como "formas de vida" e "enquadres para a ação social" no sentido de Bazerman (1997).

Sob essa concepção, o artigo científico tal como produzido pelos estudantes de alguma forma se alinha com a categoria prototípica do gênero tal como é concebido na academia, mais particularmente na área de Letras/Linguística, no caso deste estudo. Além disso, os textos efetivamente produzidos como pertencentes ao gênero resultam da ação social dos estudantes no processo da construção discursiva de sua identidade como escritores na comunidade discursiva acadêmica. A noção, ainda que precariamente adquirida[5], sobre o que seja o gênero artigo científico o configura como um poderoso enquadre para a ação social dos estudantes em sua tentativa de construir uma identidade no ambiente acadêmico.

5 A construção da identidade do aluno como escritor: o artigo científico

Neste tópico, inicialmente apresento brevemente os procedimentos metodológicos que serão adotados, indicando sua origem e escopo, ao lado da definição do *corpus* a ser analisado. Em seguida, apresento a análise e a correspondente discussão dos resultados alcançados.

[5] De fato, para Bartholomae (1985), os estudantes terão que assumir a prática de letramento representada pelo artigo "mesmo antes de saberem o que estão fazendo".

5.1 Procedimentos metodológicos

Utilizando contribuições de diferentes procedências teóricas, Castelló et al. (2011) propõem uma metodologia para analisar a "voz do autor" na escrita acadêmica que envolve três aspectos: o posicionamento, a intertextualidade e a organização da informação. A intenção dos autores é que os procedimentos metodológicos propostos funcionem como um "sistema de análise de textos escritos que seja ser útil tanto para o estudo de textos em construção (sucessivos rascunhos) como para o estudo de textos finais" (p. 111).

Para os fins deste estudo, conquanto reconheça a relevância das três categorias propostas, aplicarei, seguindo a definição dada pelos autores, apenas o critério da intertextualidade, considerando que se trata de um recurso não só inevitável (todo texto se relaciona com outros textos) como requerido como condição *sine qua* para a constituição do artigo científico (o trabalho científico encontra seu lugar na academia enquanto se constitui no diálogo com outros trabalhos científicos).

Na tentativa de tratar a intertextualidade de forma abrangente, a proposta de Castelló et al. (2011) abrange um contínuo que busca dar conta da referência a outros textos em dois polos que seguem da referência mais explícita à menos explícita, considerando que a intertextualidade não se limita a textos efetivamente lidos e citados. Assim, serão observados os seguintes aspectos como propostos pelos autores (p. 113):

- Citação direta.
- Citação indireta. Implica parafrasear e comentar uma determinada citação.
- Menção a uma pessoa, documento ou enunciado. Exige explicar com as próprias palavras o que uma determinada fonte expressa, sem emitir juízo de valor.
- Comentário avaliativo sobre um enunciado, texto ou outras vozes invocadas.
- Uso de frases ou termos associados a pessoas, grupos de pessoas ou documentos.
- Uso da linguagem característica de determinadas formas de comunicar, discutir com outros, ou de tipologias de documentos: gêneros, vocabulário, padrões de expressão.

Para a análise reportada neste estudo, selecionei 05 artigos científicos produzidos por alunos do 5º. período de um curso de Licenciatura em Letras, na versão final apresentada após uma primeira correção pelo professor. Esses trabalhos foram resultado de um processo desenvolvido ao longo do semestre letivo em que o professor , no caso, este pesquisador, com o apoio de uma aluna mais experiente que atuava como monitora, procurava desenvolver nos alunos a consciência sobre a necessidade, os desafios e as

dificuldades dos letramentos acadêmicos como forma de construção da identidade no interior de uma comunidade acadêmica. Para este estudo, concentrei a análise apenas na introdução e no primeiro tópico de cada artigo, considerados como suficientes para se perceber as estratégias empregadas pelos estudantes no diálogo com os textos/discursos de outros. Os subsídios necessários para se compreender o processo de construção da identidade do aluno através da escrita serão, pois, buscados na maneira como a intertextualidade se manifesta nas referidas partes do artigo.

Portanto, minha opção foi investigar esse aspecto da construção discursiva da identidade com base numa análise textual, o que não significa ignorar que globalmente o processo é bem mais complexo e de forma alguma poderia ser inteiramente elucidado apenas com um foco na superfície textual. Considero, entretanto, que o texto, se não é condição suficiente, é condição necessária para a compreensão do meu objeto de estudo.

5.2 Letramento acadêmico e identidade: o que revelam os dados

Embora não se trate de investigar exatamente esse aspecto, o exame atento dos trabalhos dos alunos mostra que estes adquiriram uma consciência[6] bastante explícita das peculiaridades textual-discursivas do gênero que se propõem a produzir, considerando-se o elevado índice de utilização de outros textos científicos em seus próprios textos. Os estudantes percebem que o artigo científico, na comunidade acadêmica, é um gênero que emerge do e para o diálogo entre pesquisadores. Assim, incorporam a intertextualidade como um traço constitutivo do artigo por meio de citações e alusões de diferentes tipos, inclusive aquelas que eventualmente não serão sancionadas pela comunidade por serem identificadas como plágio, por não explicitarem suas fontes.

Inicialmente, salta aos olhos a elevada incidência de citações diretas, presentes em todos os artigos tanto na introdução como no tópico inicial, em geral partes dedicadas a explicitar e a iniciar a discussão da base teórica do trabalho. Quantitativamente, as citações diretas representam 38% das ocorrências das categorias de intertextualidade analisadas, diferentemente das citações indiretas, por exemplo, que ocorrem em 6% das vezes em que detectamos a intertextualidade no *corpus* (cf. Gráfico 1). Embora não seja usada de uma forma única em todos os trabalhos, a citação direta aparece sempre associada a outra forma de intertextualidade, particularmente a comentários avaliativos com indicação da fonte, inferida da própria citação direta, ou a trechos que se reconhece

[6] Sobre a consciência crítica dos gêneros (bem como o seu ensino), ver Devitt (2004, 2009).

como de terceiros mas que não trazem essa indicação. O primeiro caso é representado pelo Exemplo 1.

Exemplo 1: Citação direta seguida de comentário avaliativo
[AC2][7] Conforme Aquino e Souza (2008, p. 33) "os gêneros textuais são tidos como ações sócio-históricas e culturais, uma vez que são práticas sociais [...]" Percebe-se que os gêneros contribuem para o desenvolvimento de diversas ações na sociedade, por meio deles as comunidades comunicativas interagem e realizam seus objetivos.

Com essa estratégia, o estudante utiliza as palavras textualmente citadas de terceiros como apoio para o seu próprio comentário, que por outro lado não é independente, visto que continua seguindo muito de perto o conteúdo do texto consultado. A despeito disso, me parece que aqui o estudante-escritor investe mais claramente na construção do seu próprio discurso uma vez que se sente respaldado pela autoridade citada. Essa relação entre o discurso do outro, citado diretamente, e o comentário do aluno, se faz de uma forma diferente no Exemplo 2, em que um longo trecho introdutório, não identificado como citação, precede a citação direta que acontece apenas dois parágrafos abaixo.

Exemplo 2: Citação direta precedida de trecho sem indicação da fonte
[AC3] A linguagem é uma forma de comunicação organizada pelos gêneros textuais, que orienta a conduta das pessoas na maneira como elas vão se relacionar com as outras. Gênero é mais do que uma maneira como as pessoas se comunicam, é também um jeito de olhar e compreender a realidade. Eles existem em grande quantidade. Como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variação na sua construção. Alguns deles são: cartas, piadas jornal, entre outros.
[*Parágrafo omitido*]
Todo gênero tem seu suporte, eles variam, pode ser um livro, um jornal, um outdoor que é o que especificaremos, mas adiante. Ele é de grande importância para que o gênero circule na sociedade. Conforme Marcuschi, "pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto"(2003, p.23).

Portanto, embora se possa reconhecer nos trechos anteriores o discurso do autor que finalmente vem a ser citado, esse conteúdo não é associado a ele pelo aluno-escritor. A recuperação dessa pertença e, consequentemente, da forma inadequada como o estudante se apropria do texto do autor, fica a cargo do leitor e do seu conhecimento de textos anteriores ao do aluno. O *corpus* apresenta diversas ocorrências dessas combinações, em que o trecho não citado ou o comentário avaliativo tanto podem preceder como suceder a citação direta.

[7] Referirei os cinco artigos científicos que compõem o *corpus* como AC1, AC2, AC3, AC4 e AC5.

De particular relevância para esta análise, rivalizando em ocorrências com a citação direta, destaquem-se os numerosos recortes de textos ilustrados pelo Exemplo 2, que evocam e até reproduzem o discurso alheio sem citá-lo conforme as normas estabelecidas pela academia. Esses recortes, identificados no Gráfico 1 como "trechos sem indicação da fonte", totalizam 32% das ocorrências no *corpus*. Essa categoria ilustra vividamente a dificuldade que o aluno ainda enfrenta no processo de constituição de sua identidade como escritor no ambiente acadêmico.

Casos de citação indireta foram identificados em apenas dois dos cinco artigos analisados. Nesses casos, o estudante apenas se refere ao nome do autor e à data da publicação e em seguida parafraseia a parte do conteúdo que lhe interessa trazer para o artigo, como se pode verificar a seguir.

Exemplo 3: Citação indireta
[AC4] A partir de um breve estudo sobre análise do discurso, através do estudo desenvolvido por Brandão (2002), aonde vimos que o processo de interação verbal passa a construir uma realidade fundamental da língua, conseguimos perceber elementos usados na construção de textos publicitários para envolver e persuadir o consumidor, seja de uma forma original ou repetindo esquemas estereotipados com menos grau de originalidade Citelli (1998).

Um problema na construção do texto é que, apesar de evocar dois autores no curto espaço de cinco linhas, o aluno não deixa claro quais partes da citação se referem a cada um deles. Mais uma vez, a recuperação dessa informação fica por conta dos conhecimentos anteriores do leitor. Em outras ocorrências, no entanto, a paráfrase resumidora do pensamento do autor é bem caracterizada pelo aluno, como se vê no Exemplo 4. Nessa ocorrência, o aluno expõe consistentemente o pensamento do autor, assumindo como sua a tarefa de descrever com as próprias palavras o conteúdo evocado.

Exemplo 4: Citação indireta
[AC1] No discurso político segue sempre um padrão estratégico que segundo Citelli (2004) são três pontos de fundamental importância: divulgação, adesão e justificativas/explicação. Na divulgação o candidato irá fazer uma breve apresentação [...] A adesão se encarrega em garantir que o que foi anunciado tenha uma repercussão positiva [...] A justificativa/ explicação será o que irá garantir a adesão no discurso [...]

Um dos aspectos da intertextualidade apontados por Castelló et al. (2011) que me pareceram mais difíceis de identificar, ou melhor, de verificar sua existência, foi a "menção a uma pessoa, documento ou enunciado" com a exigência de "explicar com as próprias palavras o que uma determinada fonte expressa, sem emitir juízo de valor". Admitindo-se a coerência dessa proposta, teríamos algo como uma paráfrase "neutra", o

que dificilmente se pode verificar na linguagem em uso. O Gráfico 1 registra 5% dessas ocorrências, o que foi possível apenas incluindo na categoria listas enumerativas de autores evocados pelo estudante como base teórica, como no Exemplo 5, mas nesses casos falta "explicar com as próprias palavras". Uma ocorrência mais próxima me pareceu ser representada pelo Exemplo 6, mas fica em aberto até que ponto o comentário do aluno não emite "juízo de valor".

Exemplo 5: Menção "neutra" como lista enumerativa da base teórica
[AC4] Para produzir o presente artigo, foram utilizados como referencial teórico Citelli (1998), Chalhub (1987), Brandão (2002), Ilari; Geraldi (2004) e Martelotta (2011).

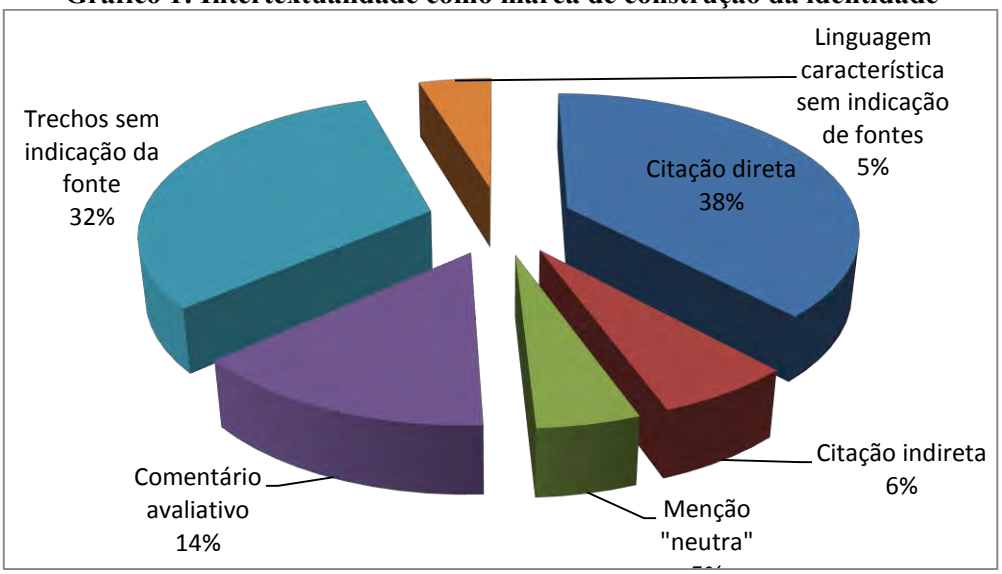
Exemplo 6: Menção "neutra" usando "as próprias palavras"
[AC5] Uma das características dos gêneros digitais é a de integrar imagem ao texto, ou seja, a imagem complementa o sentido do texto, de modo que ambos mantêm relações muito próximas (DIONÍSIO, 2005).

Finalmente, vejamos o caso da última categoria proposta por Castelló et al. (2011), que se refere ao uso pelo aluno-escritor de "linguagem característica de determinadas formas de comunicar, discutir com outros, ou de tipologias de documentos: gêneros, vocabulário, padrões de expressão". As ocorrências foram praticamente nulas no *corpus* e a identificação da estratégia, um tanto precária e sujeita a revisão. Apenas um exemplo me pareceu inequívoco.

Exemplo 7: Uso de linguagem característica/padrão típico do gênero artigo científico
[AC5] Apesar de existir muitas pesquisas sobre gêneros ainda são poucas as análises que contemplam os propósitos comunicativos presentes neles, especialmente quando se refere a gêneros compartilhados em *sites* que promovem a interação entre as pessoas, como é o caso do Facebook.

Nesse trecho, o aluno-escritor executa um movimento retórico típico para a introdução do gênero artigo científico, conforme o modelo CARS proposto por Swales (1990). O estudante cria um espaço retórico para sua pesquisa, pela estratégia de indicar uma lacuna no conhecimento construído na área disciplinar. Trata-se de um movimento bastante sofisticado e que não teve similares no restante do *corpus*. Nesse caso, talvez seja significativo ressaltar que o aluno em questão, no momento da produção desse artigo para uma disciplina, também realizava pesquisa como bolsista de Iniciação Científica, o que lhe conferia maior intimidade com o gênero artigo científico em relação aos seus colegas.

Gráfico 1: Intertextualidade como marca de construção da identidade



Fonte: Elaboração do autor

Considerando o *corpus* no todo, observamos ainda que a intertextualidade é um fenômeno menos complexo na introdução do artigo do que no seu tópico inicial, provavelmente porque a introdução se dedica a apresentar o trabalho ao leitor, enquanto o primeiro tópico já se concentra especificamente na fundamentação teórica e, assim, mostra um esforço maior no sentido de travar um diálogo com os respectivos autores e trazê-los para dentro do texto que se está produzindo. Por isso, a ocorrência de intertextualidade é bem mais intensa nesse tópico teórico.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, procurei refletir sobre a maneira como a identidade, vista como fenômeno plural e dinâmico, numa perspectiva não essencialista, encontra no discurso um dos aspectos determinantes de sua constituição. A vinculação entre identidade e discurso, por sua vez, faz com que aquela se configure como uma questão pertinente também ao campo dos letramentos. Considerando que a constituição dos letramentos no ambiente acadêmico requer o trato com uma modalidade específica de escrita, esta acaba assumindo uma posição de evidente centralidade na construção discursiva da identidade. A construção discursiva da identidade no ambiente acadêmico se dá fundamentalmente pela escrita, e esta se constitui ainda no diálogo de um escritor com outros escritores. Daí a relevância da categoria de intertextualidade para o exame das estratégias de que os escritores se utilizam para firmar suas posições em meio à comunidade acadêmica.

Para o estudante, o processo de construção de uma identidade acadêmica se apresenta como algo mais complexo, pois se trata de adquirir familiaridade com discursos próprios do ambiente ou, nas palavras de Bartholomae (1985), de "inventar a universidade" para cada ocasião de letramento. Uma das maneiras socialmente mais valorizadas de construir uma identidade no meio acadêmico, ou de inventar a universidade, é através da produção do artigo científico, provavelmente o gênero de maior prestígio na maioria das áreas disciplinares.

Assim, numa confluência de noções teóricas como identidade, linguagem/discurso, letramentos, escrita acadêmica e gêneros, procurei, através do uso da categoria de intertextualidade, examinar como os estudantes constroem sua identidade como escritores em uma comunidade acadêmica. Os resultados mostram que os estudantes valorizam significativamente o diálogo com autores reconhecidos na área disciplinar, de cujos discursos se apropriam ou com os quais procuram se identificar principalmente por meio de estratégias como a citação direta e o uso referenciado ou não de extratos dos textos desses autores.

A forte dependência dos estudantes em relação ao discurso dos autores, que acaba ocupando a maior parte do espaço textual na produção do artigo, ao que tudo indica sinaliza a fase inicial da constituição de uma identidade ou de uma "voz" propriamente sua no campo acadêmico, que deverá se afirmar gradualmente à medida que forem cada vez mais expostos à leitura e à produção do gênero. Nesse estágio inicial, a dependência inclusive manifesta como plágio algumas vezes parece quase inevitável.

Finalmente, deve-se ressaltar que, a despeito da produtividade e da relevância da categoria de intertextualidade, adotada para este estudo, outros aspectos podem e devem ser observados no estudo da identidade do aluno-escritor na relação com os letramentos acadêmicos, inclusive aqueles sugeridos no modelo proposto por Castelló et al. (2011): o posicionamento e a organização das informações. O emprego dessas e de outras categorias de análise certamente contribuirão, em pesquisas futuras, para uma compreensão mais profunda do fenômeno aqui enfocado.

Referências

BARTHOLOMAE, David. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). **When a writer can't write:** studies in writer's block and others composing process problems. New York: Guilford Press, 1985. p. 273-285.

BARTON, David. **Literacy:** an introduction to the ecology of written communication. Oxford: Blackwell, 1994.

BAZERMAN, Charles. The life of genre, the life in the classroom. In: BISHOP, Wendy; OSTROM, Hans (Ed.). **Genre writing:** issues, arguments, alternatives. Portsmouth: Boynton-Cook Publishers/Heinemann, 1997. p. 19-26.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BAZERMAN, Charles. The diversity we become: education and agency in writing unique selves within evolving communities. **Revista Triângulo**, Uberaba/MG, v. 2, n. 1, p. 13-29, jan/jun. 2009.

BEZERRA, Benedito G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

CASTELLÓ, Montserrat; CORCELLES, Mariona; IÑESTA, Anna; BAÑALES, Gerardo. VEGA, Norma. La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. **Revista Signos**, v. 44, n. 76, p. 105-117, 2011.

DEVITT, Amy J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DEVITT, Amy. Teaching critical genre awareness. In: Bazerman, Charles; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009. p. 337-351.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

HOFFNAGEL, Judith C. A narrativa como lugar da expressão de identidade social. In: HOFFNAGEL, Judith C. **Temas em antropologia e linguística.** Recife: Bagaço, 2010. p. 63-79.

IVANIČ, Roz. **Writing and identity**: the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "academic literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/ paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf> Acesso em: 26 ago. 2010.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 21-41.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas:** A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RUSSELL, David R.; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian; DONAHUE, Tiane. Exploring notions of genre in "academic literacies" and "Writing Across the Curriculum": approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 395 -423.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, John M. **Genre analysis:** English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM LETRAMENTO NECESSÁRIO

Donizete A. Batista (UFPR)

RESUMO: As Histórias em Quadrinhos (HQs) e sua utilização na sala de aula são o tema deste trabalho. Durante muito tempo, as HQS foram encapsuladas em discursos reducionistas: subliteratura, material de temáticas infantis e cômicas, leitura fácil e descartável. Objetiva-se aqui apresentar recentes teorias que invalidam esses discursos e elevam as HQs ao status de qualquer outro gênero do discurso. Primeiramente, apresentaremos os conceitos de letramento (Soares 2004) que sinalizam a importância de um trabalho de ensino de língua materna que priorize a apresentação e usos sociais de gêneros variados, oriundos de diferentes esferas sociais. Essa prática também é confirmada pelo PCN de Língua Portuguesa, uma vez que a unidade de trabalho em língua materna deve focar o texto em suas mais variadas constituições. Há ainda as mais recentes abordagens sobre leitura, não compreendida como uma atividade de mera decodificação, mas como um trabalho ativo, mobilizando diferentes estratégias sociocognitivas (Koch 2006). Finalmente, em Bakhtin (2004) e no Círculo de Bakhtin (2006), focalizaremos os conceitos fundamentais sobre os gêneros do discurso: a divisão entre gêneros primários e secundários e interdependência de cada um desses grupos; a impossibilidade de encerrá-los em definições formalistas, pois são constituídos dentro de uma dada esfera de atuação humana, sempre fincadas em um solo histórico também dinâmico. Conclui-se que os discursos conservadores sobre as HQs não possuem nenhuma consistência teórica, uma vez que provenientes de uma circulação ingênua, o que reforça o fato de que a HQ deve ser trabalhada em sala de aula, desde que observada à adequação temática e formal à série/ano. Além disso, faz-se necessário que práticas pedagógicas viabilizem a compreensão da instabilidade formal, temática e estilística do gênero em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do Discurso; Histórias em Quadrinhos; Leitura

INTRODUÇÃO

O presente artigo rastreia alguns discursos que inserem as HQs em um grupo de gêneros estigmatizados pela escola. Seguidamente, mostramos como essas reduções foram desconstruídos a partir do momento que novas teorias sobre leitura, texto e gênero tornaram-se instrumental teórico para ler, analisar e discutir HQs. Esse novo rumo permitiu que o gênero saísse de seu reduto e passasse a frequentar, ainda que sob olhares desconfiados, a escola e os espaços acadêmicos. De um lado, é visível que esse renascimento proporcionou a inserção de coletânea de tiras, charges e cartuns em programas de bibliotecas públicas e o uso do gênero em questões de língua portuguesa nos mais diversos exames de seleção. Essa popularização exige agora uma prática sistemática de aprendizagem de leitura e usos desse gênero, ou seja, a escola precisa reaprender a lidar com as HQs. Há muita resistência em trabalhar com o gênero e quando o faz, realiza-o de maneira descompromissada, como se a natureza do material de leitura o abstivesse de qualquer estudo mais aprofundado. Por fim, apresentaremos como os quadrinhos (e certamente, quase todos os gêneros) não se prestam a definições, os seus elementos "obrigatórios" são rearranjados a gosto do freguês para inúmeros propósitos.

HQS E O SENSO COMUM

Scott Mcloud conta que quando tornou o estudo e a produção de quadrinhos seu projeto de vida, sua empreitada foi vista com desdém por muitos. Grande parte das pessoas, segundo Mcloud (2005 p. 3), acredita que os quadrinhos "eram material de consumo infantil, com desenhos ruins, barato e descartável", tais posicionamentos eram provenientes de uma "definição estreita demais". Aceito o desafio, o autor prova em Desvendando os Quadrinhos, que há quadrinhos que vão além da temática infantil, quadrinhos que apresentam qualidades estéticas, literárias e artísticas tão significativas tanto quanto outros gêneros da esfera artística.

A experiência pessoal de Mcloud prenuncia as marcas negativas que as HQs possuem, um conjunto de saberes que Pivovar (2007) denomina de **estatuto político**. Em linhas gerais, o estatuto político seria uma espécie de identidade discursiva, depositada nas HQ ao longo da história. É possível rastrear a origem de alguns desses discursos, Pivovar (2007) lembra que foram nos *comics,* publicados nos jornais diários estadunidenses do final do século XIX e início do século XX, que as principais características formais desse gênero se consolidaram. A origem do balão, por exemplo, o elemento mais característico dessa linguagem data desse momento.

> Em outubro de 1896, jornais norte-americanos de William Randolph Hearst (1863-1951) depositários da longa tradição europeia de narrativas humorísticas e infantis ilustradas, fizeram convergir as características finais que permitiram o surgimento da definição "padrão" do que vem a ser uma história em quadrinhos. A principal dentre elas é o surgimento dos balões e legendas integrados ao texto, tornando a leitura decidamente mais fluida. (Braga; Patati 2006 p.15)

Esses louros da invenção das HQs não é unanime, como bem lembrou Chinen (2011),na briga pela paternidade do gênero disputam ainda alemães, franceses, suíços, japoneses e até brasileiros. Apesar da indefinição sobre a origem do gênero, não há dúvidas em relação ao papel fundamental da imprensa estadunidense para a propagação e popularização do gênero.

> Mas foi o boom da imprensa americana, luta Pulitzer vs. Random Hearst (vulgo Citizen Kane), que os suplementos dominicais coloridos surgiram, acompanhando os jornais, na figura de Yellow Kid, com seus panfletário camisolão amarelo. (Moya 1977 p. 35)

Para Garcia (2012), se as HQs tivessem seguido a tradição de um Töpfer, famoso cartunista sueco nascido em 1799, elas já gozariam de um prestígio como o romance e ou demais gêneros literários. Nos jornais, suportes onde encontraram um público cativo, a seção das HQs era separada dos suplementos literários e mesmo que houvesse um material de altíssima qualidade, havia também muito material de qualidade duvidosa.

Assim, os quadrinhos, indiscriminadamente, foram colocados dentro de um mesmo balaio, vinculado a uma experiência de consumo ligeira, sem grandes pretensões, um gênero que se opunha a tudo aquilo considerado arte.

O nome *comics* (cômico) indicaria, primeiramente, o universo temático abordado pelos quadrinhos. Esse horizonte primeiro de significação se esvaziou, tanto que há, dentro do gênero *comics*, quadrinhos que não tem a pretensão de serem engraçados. O universo infantil seria outra característica atrelada ao gênero. Essa associação se dá pela necessidade de repassar a esse público conceitos mais simples e menos elaborados, as ilustrações de um texto, por exemplo, colaborariam nesse sentido. Todos esses recursos facilitadores o afastam de um público maduro.

> A primeira (vinculação), como diríamos, foi o cômico. Outra forte vinculação se deu com o universo infantil e, com relação a isso, é preciso considerar aspectos que se manifestam sutilmente: a compreensão da criança como um ser com limitações intelectuais, do que decorre que o material de leitura que lhe deve ser fornecido tem de ser "simples", "leve", em suma "fácil". (Pivovar 2007 p. 72)

Pivovar apresenta várias ocasiões em que as HQs se tornam, de alguma forma, centro de debates e dai emanam os discursos reducionistas, mesmo que sutilmente. Garcia (2012) relembra que as repercussões da premiação da HQ Maus, de Art Spiegelman, com o Pulitzer de melhor romance, iam do espanto, ao desdém. Era muito comum, encontrar pérolas como "ganhou o prêmio, apesar de ser quadrinhos", "Muito embora seja uma HQ, mereceu a premiação." (Garcia 2012)

Seguidamente, outras vinculações aliaram-se as duas já apresentadas.

> Ao não-culto, não-escolar;
> Às intenções mercantilistas;
> Ao inútil, por associação a uma ideia de lazer concebida como atividade que não exige esforço intelectual e, por isso, não ensina. (Pivovar 2007 p. 73)

Ficam explicitadas as razões da escola em não aceitar as HQs na sua agenda, justamente por conta desse estatuto político e todas as vinculações já citadas.

> (...) isso implicaria abrir mão do estatuto político que ela (escola) detém e deixar-se "invadir" por uma perspectiva cultural que não é defendida pelo modelo escolar. A entrada dos quadrinhos em sua fortaleza romperia os cânones a que ela tem se apegado desde seu surgimento. No seu esforço de manutenção do poder, a escola mantém-se precavida contra a invasão de quaisquer enunciados que possam miná-lo. (Pivovar 2007 p. 84)

Toda polêmica é constituída de pelo menos dois pontos discordantes. Já dizia Bakhtin (2006) que toda palavra é uma espécie de arena em que lutam diferentes ideologias. Em Maingueneau (1993), por exemplo, essas arenas seriam equivalentes à concepção de campo discursivo.

> (...) um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência , em sentido amplo e se delimitam, pois uma posição enunciativa em uma dada região. (Maingueneau 1993 p. 116)

Cada campo discursivo é formado por inúmeros posicionamentos relativos a determinado objeto. Vozes que se aliam, discordam, negam ou ignoram. Dentre essas inúmeras vozes, há pelo menos duas que nos interessam. Essa demarcação mais restrita é denominada por Maingueneau de **espaço discursivo**. Há duas posições antagônicas que também são também interdependentes compõem. De um extremo, há os que a classificam como uma subliteratura, um mero produto de consumo rápido, destinado a uma parcela da população com pouca experiência de leitura. Do outro, há os discursos de insurreição a essas perspectivas. Nesse "novo" olhar sobre esses gêneros são conclamadas novas teorias sobre leitura, recepção e gêneros do discurso. Essa popularidade também teve como consequência um grande contingente de material teórico publicado. Não apenas traduções, mas uma consistente linha de produção nacional sobre o tema. Lança-se ai uma rede de saberes que aos poucos, procura roer outras bases discursivas que definem e delimitam os quadrinhos.

LETRAMENTO EM HQS

Os conceitos de letramento foram introduzidos no Brasil a partir dos anos 1980. Primeiramente por Mary Kato (Soares 2004) Mas foi Soares que refinou o conceito e produziu um farto teórico/acadêmico sobre o assunto. Em uma sociedade altamente dependente de bens escritos como a nossa, o letramento seria uma espécie de habilidade altamente requisitada nas práticas sociais de esferas mais complexas. E o desenvolvimento dos instrumentos de leitura e escrita estaria na seara do letramento. Desta forma, não basta apenas aprender a tecnologia de decodificação e codificação, mas aplicar esses conhecimentos nas práticas sociais às quais nos envolvemos cotidianamente.

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (Soares 2004 p. 72)

As práticas sociais envolvem a utilização de texto, intrinsecamente relacionada a aprendizagem e ao manuseio de alguma espécie de texto, adequado ao evento, um gênero do discurso. Assim, quando maior a relação desse sujeito com um vasto material de experiências concretas com a língua, por meio de textos, melhor será seu desempenho nas diferentes atividades cotidianas que envolvam leitura e a escrita. O PCN de Língua Portuguesa (1998) é taxativo nesse sentido: a unidade de ensino deve ser o texto trabalhado em uma perspectiva que o vincule a suas realizações pragmáticas. A finalidade desse farto e variado material de leitura é preparar o aluno para o uso da linguagem em diferentes instâncias enunciativas.

Nessa perspectiva, a leitura é entendida como um processo:

> (...)no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL/MEC 1998 p. 53).

Ao ler um texto não apenas acionamos nossa habilidade de decodificação, mas também mobilizamos outros conhecimentos que viabilizam e potencializam os sentidos do texto. Assim, a leitura é entendida como uma relação que se estabelece no jogo de componentes de tríade: leitor-autor-texto.

> Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre sua importância para o ensino de leitura. (Koch & Elias 2006 p. 13)

Por muito tempo acreditou-se que a leitura de HQs deixava a criança ou o jovem preguiçoso. Essa crença se baseava na ideia de que as imagens tomariam o lugar da imaginação, pois as HQs teriam pouco espaço para a elaboração de inferências sobre o texto, uma vez que tudo está ali. Essa análise rasteira não resiste a um exame mais aprofundado. Vejamos:

As HQs são compostas de vinhetas. A sarjeta é o espaço vazio de uma vinheta a outra. Para Mcloud (2005) é nesse espaço que a imaginação humana “capta imagens distintas e as transforma em uma única ideia.

> (...) Os quadros das histórias fragmentam o tempo e o espaço, oferecendo um ritmo recortado de momentos dissociados. Mas a conclusão nos permite conectar esses momentos e concluir mentalmente uma realidade contínua e unificada. (Mcloud 2005 p. 66-67)

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5836

http://www.monica.com.br/index.htm

Na tira da turma da Mônica, a personagem Magali encontra uma lâmpada, no quadrinho seguinte, o gênio já está oferecendo seus serviços. De uma vinheta para outra concluímos que ela apanhou a lâmpada da mão, esfregou-a e de lá saiu um gênio. Essa capacidade de completar os "espaços vazios" não é uma característica exclusiva de textos verbais, como vimos, as HQs também requerem um leitor que complemente o texto.

Afirmar que o níveis de conhecimentos ativados durante o processo de leitura de HQs são inferiores ao utilizados em outros gêneros é, no mínimo, desconhecer as recentes teorias de leitura e texto já apontadas nesse artigo.

HQS – UM GÊNERO PLURAL

É inegável que houve um progresso no ensino de língua materna como o advento do PCN de Língua Portuguesa. Essa revolução, por exemplo, fez com que se abandonasse o trabalho com gêneros exclusivamente escolares para um trabalho com gêneros empíricos.

> Enquanto os livros mais antigos se restringem a um texto principal e dois ou três complementares (quando há, os mais recentes (dos anos 90) abordam o tema com uma coletânea de textos de variados gêneros, predominantemente autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada. (Bezerra 2005 p. 40)

Porém, as estratégias de apresentação dessa gama variada de texto e, consequentemente, uma didática de ensino de gênero sofrem do perigo da má leitura. Má leitura que se efetiva tanto no tratamento que se dá no livro didático e também nos encaminhamentos pelo professor em sala de aula. Assim, o que pode ocorrer é a substituição da prescrição gramatical, pela prescrição de gênero. Ensina-se, por exemplo, que receitas culinárias são compostas de tais elementos e exige-se que os alunos memorizem esses itens, não há preocupação em mostrar-lhes como esse gênero é instrumento para as relações sociais, com usos e funções variadas.

Nas HQs, por exemplo, além do fichamento do gênero, há outros perigos como bem aponta Pivovar (2007). Primeiro: as HQs se tornam um mero pretexto para introdução de gêneros mais complexos. Segundo: são usadas como disparadores na seleção de temas de debates – ecoam nessas práticas, o vínculo da leitura "fácil".

> O que defendo não é o uso dos quadrinhos como mero estágio cultural, de acesso a formas mais complexas de discursos, mas como opção de diversidades de meios para captar o real e assumir uma posição dialógica nos embates que aí se travam. (Pivovar 2007 p. 135)

Os manuais pedagógicos acabam por "congelar" o texto, reduzindo-o a apenas uma listagem de componentes e não um evento linguístico significativo. Práticas desta natureza subjazem uma definição de língua divergente da defendida pelo PCN. Para Marcuschi.

> Os gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (Marcushi 2007 p. 20 Gêneros textuais e ensino)

Houve uma apropriação das teorias dos estudos de Bahktin e do Círculo de Bakhtin nos discursos pedagógicos de ensino de língua materna. Entretanto, o que se vê ainda é uma prática bastante distante da teoria. Enumeramos algumas desses aspectos teóricos que merecem uma transposição mais cuidadosa. A noção de dialogismo, por exemplo, permeia toda a reflexão do Círculo sobre linguagem e é base também nas considerações de Bakhtin sobre a relativa estabilidade dos gêneros discursivos, estruturas que organizam e tornam possíveis as interações sociocomunicativas.

> Na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve-se de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me, em relação ao outro. (Bakhtin 2006p. 115)

O conceito de dialogismo é uma contundente resposta dos teóricos do Círculo ao estudos linguísticos da época, profundamente vinculados às ideias de Saussure. Na perspectiva estruturalista, a linguagem era dividida em duas faces. A língua, composta de elementos cujos valores eram estabelecidos na relação de oposição entre eles. Essas relações se davam tanto no nível sintagmático quanto paradigmático. A fala seria a face individual da linguagem que não poderia ser objeto da linguística, uma vez que a recém criada ciência buscava critérios mais objetivos e universalizantes. Para Bakhtin, não é possível entender a linguagem dissociada de seus usos sociais e nem mesmo a fala pode ser considerada um ato individual, pois sempre é atravessada de outras vozes e sempre é direcionada para alguém. Esse conjunto de ações linguagueiras é moldado por muitas variáveis: para quem, onde, finalidade, situação de produção etc. Esse quadro todo exige uma apropriação e (re)criação de um tipo de texto, um gênero do discurso.

O texto mais referenciado de Bakhtin sobre gêneros encontra-se na obra Estética da Criação Verbal. Mas há indicações sobre esse assunto nas demais obras do autor. Em Marxismo e Filosofia da Linguagem, por exemplo:

> Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratarde uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc).(Bakhtin;Voloshinov p.114)

Mas é seguramente em Gêneros do Discurso que Bakhtin (2003) lança os conceitos mais populares e disseminados sobre os gêneros.

Em nenhum momento nos trabalhos de Bakhtin sobre gêneros transparece uma preocupação de enquadrá-los dentro de uma taxonomia. A heterogeneidade da linguagem humana e as constantes transformações nas relações de trabalho tornam essa tarefa inócua. O que Bakhtin faz é uma divisão bastante econômica, minimalista até. Os gêneros são divididos em dois grandes grupos: gêneros primários e secundários. Esses dois grupos, como em toda a perspectiva bakhtiana, mantém uma relação de complementariedade. Ou seja, os gêneros secundários seriam originados dos gêneros primários. Essa diferença se dá justamente nas esferas em que esses textos são constituídos. Os primários seriam usados nas esferas domésticas, da vida privada. Os secundários integram esferas mais complexas das relações humanas. Nesse âmbito, as hierarquias sociais são muito marcadas e os textos são organizados para atender essa particularidade.

Um dos elementos mais interessantes para percebermos essa relação entre os gêneros primários e secundários nas HQs é o balão, que incorpora a fala cotidiana, de esferas domésticas, ao universo literário e artístico.

Os gêneros são compostos de três elementos: conteúdo temático, organização composicional e estilo. Verificaremos como esses elementos compõem o todo enunciativo. A charge, por exemplo, o conteúdo temático geralmente versa sobre questões políticas e ou acontecimentos jornalísticos. Em relação a sua organização composicional, a charge tem como forma padronizada um quadro único em que se apresenta uma cena. E o estilo diz respeito a forma como o autor representa essa cena: traços mais realistas, menos realistas, cores, formas, disposição e composição dos elementos. Vale lembrar que essas escolhas não são do âmbito pessoal, uma vez que o conjunto sempre visa "a imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado" (Fiorin 2006 p. 62). As definições de Bakhtin jamais encapsulam o gênero dentro de um único critério. Há uma de charge de Angeli, por exemplo, composta de vários quadros e cada um deles com uma espécie de legenda. As vinhetas não são é autônomas pois em cada um deles, há sempre a necessidade de recorrer ao outro quadro e assim sucessivamente até o fim. O tempo representado na charge perpassa mais de trinta anos de vida política no Brasil. A charge colabora com a ideia de que, mesmo sendo de partidos e de contextos diferentes, os políticos repetem a mesma ladainha, ou seja, todo político é igual. O gênero perverte a constituição padrão das charges de representar uma ação um único quadro, com toda a ação acontecendo dentro de um curto intervalo de tempo. Apesar dos elementos composicionais modificados, o tema ainda versa sobre o cenário político brasileiro. Além desses fatores, a charge foi publicada primeiramente na área geralmente destinada a esse texto, esse lugar também lhe confere o estatuto de charge política bem como o suporte, no caso, um jornal de grande circulação.

A tira é outro gênero de HQ cuja apresentação formal, estilística é flutuante. Já mencionamos que as HQs são cativas de uma temática e de um público: humorística e infantil, respectivamente. Entretanto, uma recente produção brasileira tem criado tiras que ultrapassam essas expectativas. Laerte, por exemplo, um dos maiores cartunistas brasileiros, abandonou a temática de humor. Também deixou de produzir histórias com personagens fixos (Piratas do Tietê e Condomínio).

Laerte. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#17/10/2012 Acesso em 20/10/2012.

A tira de Laerte, embora apresente uma estrutura formal que remeta a tiras de humor, apresenta uma temática que não é humorística. Ramos (2011) atesta que é um novo gênero de HQ que surge no Brasil, uma modalidade de quadrinhos aberta a experimentações e que abrange temáticas poéticas, filosóficas e ou éticas. Para Bakhtin, o trabalho do autor e a seleção de um gênero:

> (...)é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é sem seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (Bakhtin 2003 p. 282)

Essas flutuações temáticas, estilísticas e formais só são possíveis porque as tiras pertencem a um grupo de gêneros em que as coerções sociais exercem menos pressão, ou seja, não há um sobrepeso institucional que atua como uma força centrípeta, regulando seus usos e funções. Paralelamente à tira, há gêneros cuja formatação é rigorosamente vigiada, há pouquíssimo espaço para variações. Os gêneros discursivos de esferas oficiais, por exemplo, (regimentos, contratos etc) possuem uma notada estabilidade.

Os gêneros de instâncias mais oficiais sofrem de uma vigilância maior no que diz respeito aos seus componentes formais. Assim, é difícil encontrar um documento em que itens estejam ausentes. Nas tiras, isso é relativizado. É possível encontrarmos tiras sem balões, sem vinhetas, e até mesmo há as que apresentam um mínimo possível de elementos iconográficos.

A maleabilidade dos gêneros não se restringe ao uso criativo de elementos específicos na composição de cada texto. O aproveitamento das estruturas de gêneros primários na constituição dos secundários indica que não há gênero "puro". Não raro, os textos citam, parodiam elementos de outros gêneros. Nas esferas mais complexas, esse é um fenômeno muito produtivo. Marcuschi (2008) denomina esse processo de relações entre gêneros de **intergenericidade.** Assim, há quadrinhos que se mesclam a outros gêneros: bilhetes, listas de compra, regras de jogo, ditados populares etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encapsuladas pelo senso comum, as HQs eram atiradas à marginalidade. Ora consideradas exclusivas do público infantil e cativas de uma única temática, a cômica. Várias frentes se opuseram a esses vínculos negativos. Primeiramente, os conceitos de letramento mostraram a necessidade de, não apenas saber ler quadrinhos, mas, sobretudo, compreender seus usos e funções sociais. As novas teorias de leitura invalidam a ideia de que as HQs são fáceis se comparadas à gêneros não estigmatizados, como os literários. No ato de ler, mobilizamos uma série de estratégias sociocognitivas e as HQs não fogem a essa regra. De Bakhtin, as concepções de gêneros do discurso indicam a impossibilidade de predefinir os quadrinhos a partir de critérios formais, uma vez que são produtos sociais e estão sujeitos a modificações e transformações, dada a instabilidade do solo histórico em que estão presos. Esse arsenal teórico pró-hqs garantem que o trabalho com este gênero em sala de aula traz muitos benefícios ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, desde que, obviamente, observadas à adequação do universo temático, estilístico e formal ao público. Esse caminho: teoria viabilizada em prática vai tornando cada vez mais distantes os discursos reducionistas sobre os quadrinhos. Está cada vez mais próximo o dia em que ouviremos sem espanto que tal obra em HQ foi premiada (Pulitzer, Nobel, Jabuti). Ler HQ estará definitivamente incorporada ao universo do letramento, será um hábito tão positivo quanto ler um romance qualquer.

REFERÊNCIAS

ANGELI. Charges. In____. Charges. Disponível em< http://www2.uol.com.br/angeli/>. Acesso em 05/11/2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. . Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF. 1998.

CEDRAZ, Antonino Luiz Ramos. **Xaxado**. In____. Turma do Xaxado. Disponível em < http://www.xaxado.com.br/quadrinhos/tiras.html >. Acesso em 30/10/2012.

CHINEN, Nobu. **Linguagem HQ**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, Santiago. **A novela gráfica**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler & compreender** : os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LARTE. **Piratas do Tietê**. In_____. Folha de São Paulo. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#17/10/2012>. Acesso em 20/10/2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade pp 19-36. In **Gêneros textuais e ensino**. Organizadores Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOYA, Alváro. **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1977.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Almanaque dos quadrinhos**: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006

PIVOVAR, Altair. **Escola e histórias em quadrinhos**: o agon discursivo. 216 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **A revolução do gibi**: a nova cara dos quadrinhos no Brasil. São Paulo: Devir, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Maurício. **Turma da Mônica**. In_____. Portal da Turma da Mônica. Disponível em < http://www.monica.com.br/index.htm>. Acesso em 30/10/2012.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela. (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS,Paulo (orgs). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

EIXO TEMÁTICO V

GÊNEROS TEXTUAIS E MULTIMODALIDADE

UMA ANÁLISE MULTIMODAL CRÍTICA DE FRANQUIAS PARA O ENSINO DO INGLÊS

José Roberto Alves Barbosa (UERN)
Jhuliane Evelyn da Silva (UERN)

Considerações Iniciais

Diante da difusão do inglês como língua internacional (PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997), fenômeno resultante da crescente busca por informação e da necessidade de comunicação internacional, o interesse por esse idioma culminou em sua mercantilização (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005), tornando-se, nessas últimas décadas, um objeto de desejo, um "sonho de consumo". Consequentemente, um mercado composto por franquias de escolas de idiomas tem surgido com vistas a atender a necessidade do consumidor, investindo na produção de propagandas que apelem ao consumo de seu produto.

Essa prática, porém, pode vir a manipular os estudantes do idioma, uma vez que a publicidade é "um poderoso discurso da pós-modernidade" (HARVEY, 2000, p. 63-64) que constrói práticas sociais a partir de um discurso hegemônico (GRAMSCI, 1988; 1995) de naturalização do consumo, tornando o que é veiculado na mídia, necessidade básica da população. Nessa perspectiva, ela dita que o consumo insere socialmente o sujeito, da mesma forma que deixa à margem quem não possua o que lhe confere status.

Para analisar esse discurso, então, faremos uso da Análise de Discurso Crítica a partir da abordagem de Fairclough (2001; 2003). Esse modelo está fundamentado nas condições habituais da vida social do signo ideológico (BAKHTIN, 2002). Para Fairclough (1989), o discurso é constituído socialmente, como prática social, através de uma relação interna e dialética. Para essa proposta, a ideologia se localiza no signo, que somente pode existir mediante sua materialização, criado no processo de interação social (MARX; ENGELS, 2002). Nas palavras de Bakhtin (2002, p. 47), "a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta de índices sociais de valor". Para a desconstrução desse processo de naturalização, é preciso analisar as hegemonias (GRAMSCI, 1988; 1995) que podem ser produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso.

A ideologia, definida por Thompson (1995) como sentido a serviço do poder, é fundamental para a análise da prática social (RESENDE; RAMALHO, 2006; RAMALHO; RESENDE, 2011).

A Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), vai de encontro à Análise de Discurso Crítica, quando promove a interface entre a comunicação visual e a linguística. De acordo com essa teoria, o meio semiótico visual pode funcionar como um sistema autônomo de comunicação e de significados ao permitir a análise de imagens e a categorização de seus padrões visuais sintáticos. Para tanto, está apoiada na noção de multifuncionalidade, fazendo uso do esquema das metafunções uma vez propostas por Halliday (1994) e adaptadas por eles.

Nessa perspectiva, o presente trabalho será dividido em duas partes. Na primeira, abordaremos a temática do Inglês como língua Internacional, motivo maior do interesse pelas franquias de escolas de idiomas, além de discorrermos brevemente sobre os fundamentos das teorias que ora utilizaremos, pois acreditamos que as mesmas nos fornecem importante aparato que nos possibilita a produção de uma análise verticalizada. Na segunda, apresentaremos a análise propriamente dita, esta composta por duas propagandas da Franquia de escolas de idiomas CCAA veiculadas por meio de outdoors e disponibilizadas na Internet nos anos de 2012 e 2013.

A pesquisa não se propõe a negar a relevância do aprendizado do inglês, tendo em vista sua ampla difusão no mundo atual. No entanto, pretendemos, com esta análise, mostrar como esse "produto" é construído através da propaganda. Esperamos, com essa análise, contribuir para a formação crítica bem como para o letramento visual de professores e/ou alunos de inglês, a partir da desconstrução de discursos hegemônicos, ideologicamente marcados nesse tipo de propaganda.

1 Inglês como língua Internacional

Mudanças de alcance global nas esferas social, demográfica e principalmente econômica datam desde o final do século XX para o início do XXI. Como bem observa Barbosa (2007, p. 34) "O avanço da economia global tem resultado em relacionamentos competitivos e interdependentes, como reflexo da disponibilidade das comunicações modernas e das tecnologias que se intercambiam entre diversas partes do mundo." Como resultado desse processo, o inglês tem assumido o status de Língua Global (CRYSTAL, 1997) ou Internacional (PENNYCOOK, 1994).

Sendo considerado como tal, Hasman (2000, p. 3)[1] explica que

> O inglês está se distanciando de suas conotações culturais e políticas na medida em que cada vez mais pessoas estão percebendo que o inglês não é propriedade apenas de uns poucos países, mas um veículo que é usado globalmente e que conduz a mais oportunidades. O inglês, nesse sentido, pertence a quem quer que o use para qualquer propósito ou necessidade.

Crystal (1997) corrobora com a autora ao antecipar a "desapropriação" linguística dessa língua, tendo em vista que, com o aumento do número de falantes multilíngues do inglês em virtude de sua globalização, ele não mais poderá ser atrelado aos países que o consideram língua-mãe. Dessa forma, seu ensino/aprendizagem como língua internacional não almeja a imitação dos falantes monolíngues. Prioriza, sim, a construção de sentidos pelos falantes, a inteligibilidade.

As franquias de escolas de idiomas, no entanto, tentam chamar a atenção dos potenciais consumidores do seu produto, ao anuncia-lo mostrando "nativos" do país que o tem como língua-mãe. Prometem o domínio desta língua e o sucesso, além de enfatizar as consequências acarretadas pelo desconhecimento da mesma. Nesse sentido, como discutido anteriormente, não focam o inglês como língua internacional, como instrumento de interação social, mas sim, reforçam o imperialismo linguístico e econômico de um país sobre os outros.

2 A Gramática do Design Visual

Visando repensar a constituição do texto imagético no concernente ao seu significado e às suas implicações na sociedade (ALMEIDA, 2008), Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006) elaboraram a Gramática do Design Visual (doravante GDV) que gira em torno das três metafunções linguísticas sugeridas pelas premissas teóricas propostas por Halliday (1994), ao considerar as funções e o contexto no qual as imagens são produzidas, pois acreditam que "assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações de experiências particulares e formas de interação social" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 02) [2]. Desta forma, os significados

[1] "English is divesting itself of its political and cultural connotations as more people realize that English is not the property of only a few countries. Instead, it is a vehicle that is used globally and will lead to more opportunities. It belongs to whoever uses it for whatever purpose or need."
[2] "Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction".

expressos na língua por meio da escolha entre classes de palavras e estruturas gramaticais podem ser expressos na imagem por meio da diferenciação de cores, tonalidade, foco, dentre outros, e tais diferenças podem afetar e modificar o sentido proposto por tal.

No entanto, enquanto a LSF se organiza em torno das Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, a GDV as assume como Representacional, Interativa e Composicional, respectivamente, uma vez que cada meio semiótico possui suas próprias regras e estrutura, apesar de uma estar ancorada na outra e ambas possuírem um foco nas metafunções da linguagem (verbal e não-verbal).

A Metafunção Representacional, assim, é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a "natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem" (UNSWORTH, 2004, p. 72 apud NOVELLINO, 2007, p. 53). A Metafunção Interativa nos permite representar uma relação social particular entre o produtor da imagem, seu receptor e o próprio objeto representado. Por fim, a Metafunção Composicional nos dá a habilidade de criar representações coerentes, ao distribuir seu valor entre os elementos da imagem de forma contextualizada.

Enquanto Halliday (2004) propõe em sua linguística a existência de seis tipos diferentes de processos os quais englobariam todas as atividades humanas concretas e abstratas, Kress e van Leeuwen (2006) postulam a existência de Representações Narrativas, subdivididos em processos de Ação não transacional, transacional unidirecional e bidirecional, Reacional não transacional e transacional, Mental e Verbal, e Representações Conceituais, subdivididas em Classificatórios, Analíticos e Simbólicos. As Representações Narrativas apresentam ações que estão se desenvolvendo, ou seja, ações em movimento, e são assinaladas pela presença de um vetor que pode ser formado por meio de linhas imaginárias, oblíquas, ou diagonais transmitindo a ideia de movimento. Na imagem, eles se apresentam de forma saliente em contraste com o resto da composição. Os participantes dessas representações têm a possibilidade de estabelecer relações entre si e se engajar em ações e eventos por meio dos vetores que emanam de seu corpo, ou na ausência desses, são formados pelo próprio corpo do participante representado.

Além de representações narrativas, há aquelas que não apresentam vetor nem executam ações, haja vista seu objetivo ser procurar na imagem a essência da informação em termos de classe, estrutura e significado. Essas são as Representações Conceituais que classificam, analisam e significam/definem pessoas, lugares e coisas, e que podem ser

caracterizadas como Processos Classificacionais, Analíticos e Simbólicos, respectivamente.

Fazendo-se distinta da Metafunção Representacional, a Metafunção Interacional lida com os participantes representados e sua relação com os interativos, ou seja, seu observador do mundo real. Os participantes interativos são pessoas do mundo real as quais produzem ou consomem a imagem, ditando como deva ser representada e interpretada, que mensagem ela deva passar, como ela o fará, etc. Assim, ela estabelece uma relação tanto entre os elementos que compõem a imagem quanto entre quem a produz e quem a observa, exigindo deste último uma atitude. Essas interações se dão por meio do Contato, da Distância Social, da Perspectiva e da Modalidade, categorias que serão abordadas na análise do corpus desta pesquisa.

Atentando para a Metafunção Composicional, os autores afirmam que a posição que os elementos ocupam na composição visual lhes atribui valores específicos, mais especificamente Valores de Informação, uma vez que sua disposição afeta os outros elementos que estão a interagir no mesmo espaço. Esta categoria lida com a disposição dos elementos na imagem e como essas posições sinalizam significados (ideológicos) diferentes.

A Saliência é definida como "o grau para o qual um elemento chama atenção para si mesmo, devido a seu tamanho, seu lugar no primeiro plano ou sua sobreposição a outros elementos, sua cor, seus valores tonais, sua agudeza ou definição, e outras características." (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 210), referindo-se, portanto, à importância hierárquica que os elementos adquirem na imagem que levam a sobreposição de um elemento sobre os demais. Finalmente, e não menos importante, o Enquadramento, ou moldura, diz respeito à presença ou ausência de uma linha divisória que marcará a divisão ou a ligação dos participantes da composição, indicando que os elementos possuem identidades que se relacionam ou que se separam.

3 A Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) é uma abordagem que abarca os aspectos não só externos como também internos da linguagem, uma vez que a "língua é uma parte irredutível da vida social, dialeticamente conectada a outros elementos da vida

em sociedade" [3] (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2). Em outras palavras, não há uma relação externa entre a linguagem e a sociedade; o que realmente existe é uma relação dialética e interna, pois questões sociais se caracterizam como questões discursivas, assim como o oposto. Fairclough & Chouliaraki (1999, p. 16) ainda argumentam:

> Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a ordem do discurso [...].[4]

A perspectiva crítica da ADC tem suas origens na Linguística Crítica no diálogo com a Ciência Social Crítica, mais especificamente com o Realismo Crítico e postula a indicação de conexões e causas que estão implícitas no discurso, ao mesmo tempo em que a intervenção social a fim de gerar mudanças que beneficiem os que se encontram lesados, em situação de desvantagem em virtude do poder (FAIRCLOUGH, 2001).

A ADC estuda o discurso como um momento da prática social. Para ela, a linguagem se faz presente em todos os níveis da vida social: desde as estruturas sociais (abstratas), passando pelas práticas sociais (intermediárias) até os eventos sociais (concretos). Compreender o conceito de linguagem como prática social sugere tomá-la como um modo de ação situado no tempo e no espaço, que possui historicidade, que, ao mesmo tempo em que constitui relações sociais e identidades sociais, é constituída socialmente. Estudar o discurso, portanto, infere estudar a linguagem na sociedade, sua ação sobre o mundo e sobre as pessoas.

Sabendo que o agir dá-se por meio da linguagem falada ou escrita, podemos afirmar que o discurso figura como parte da ação, haja vista ser através de gêneros que se pode interagir discursivamente (cartas, entrevistas, comunicados, decretos). Ele também figura nas representações que são partes de práticas sociais – representações do mundo material, de práticas sociais, etc. Por fim, ele ainda figura conjuntamente com comportamentos corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades particulares, ou seja, estilos. Em outras palavras, quando utilizam a linguagem, as pessoas lançam mão de diversos e particulares modos de representar, de agir e de identificar o

[3] "[...] language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life."
[4] Tradução feita por Izabel Magalhães (2005).

mundo e a si mesmas, isto é, elas recorrem a discursos, gêneros e estilos que se adéquam às mais diferentes situações contextuais dentro da sociedade.

Ao analisarem textos específicos como parte de eventos específicos, Fairclough (2003) afirma que seus leitores estão exercendo duas tarefas interconectas: a) Olhando-as sob suas três perspectivas de significação – ação, representação e identificação e como estas se apresentam nos diferentes traços textuais; e b) Estabelecendo relações entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata ao indagar a presença dos gêneros, discursos e estilos no texto e como estes se articulam para formar um todo significativo.

Deste modo, ele defende o texto como exercendo três funções: como ação (gênero), representação (discurso) e identificação (estilo), já que textos são elementos de eventos sociais que são moldados ao mesmo tempo em que moldam estruturas e práticas sociais. Fairclough (2003) ainda propõe uma visão relacional de textos bem como uma abordagem relacional para a análise textual. Ao distinguir as relações internas das relações externas dos textos podemos também definir que as primeiras se referem à análise textual com outros elementos dos eventos sociais, das práticas e das estruturas sociais. Já as últimas abarcam relações semânticas, gramaticais, lexicais e fonológicas. Neste estudo, analisaremos apenas as relações internas presentes nos textos propagandísticos.

Enfim, tendo em vista a linguagem como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, a capacidade teoricamente ilimitada de construir significados lhes é garantida (RESENDE; RAMALHO, 2006). Assim, a análise de discurso deve focalizar os processos de produção, distribuição e consumo textual, bem como analisar como os três tipos de significado se fazem presentes nos textos, quais as conexões existentes entre o evento social e as práticas sociais e como gêneros, discursos e estilos são utilizados e articulados nos textos a fim de se compreender o que está sendo propagado pelo discurso, sejam textos ou imagens, haja vista o foco da análise discursiva repousar tanto na possibilidade de variabilidade e de mudança quanto na luta social travada no discurso.

Aspectos teórico-metodológicos

Essa pesquisa se configura como qualitativa interpretativista, dentro do paradigma da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996). Para sua realização,

coletamos folders, prospectos e/ou outdoors de propaganda de cinco franquias[5] para o ensino de inglês, nomeadamente: CCAA, FISK, SKILL, CNA e WIZARD, disponibilizados pelas próprias escolas e pela Internet nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, no total de vinte e duas. Neste artigo, porém, faremos um recorte deste projeto, analisando apenas três propagandas de uma franquia – CCAA – veiculadas nos anos 2012 e 2013, uma vez que as consideramos bastante representativas.

Para analisar as imagens da propaganda das franquias de ensino do inglês, recorreremos ao aparato teórico-metodológico apresentado por Kress e van Leeuwen (2006), e para analisar o discurso materializado no texto. Visualmente, abordaremos as Metafunções Representacional, tendo em vista a análise da representação visual e seu respectivo tipo de processo; Interativa com foco nos quesitos contato, distância social, perspectiva e modalidade e Composicional, analisando, por sua vez, o valor de informação, enquadramento e saliência, identificando, assim, o papel dos componentes linguísticos visuais e críticos, descrevendo e interpretando os textos.

Criticamente, por sua vez, avaliaremos: (i) a caracterização do gênero propaganda de franquia de idiomas de língua inglesa (ii) a representação, no discurso, do sentido de aprender inglês na sociedade contemporânea; e (iii) os estilos, isto é, a identificação dos potenciais consumidores do idioma nessas franquias.

4 Análise

4.1 Propaganda CCAA 2012

[5] Infelizmente nem todas as franquias disponibilizaram as propagandas veiculadas durante esses cinco anos, alegando que a política da franquia determinava sua destruição tão logo a campanha acabasse. Deste modo, buscamos na Internet, porém não tivemos acesso a todas.

Imagem 1- Propaganda da franquia CCAA veiculada em 2012
Fonte: Internet

Na campanha do ano seguinte, 2012, a franquia optou por continuar com estrelas de Hollywood, apostando na atriz Megan Fox e no mundialmente conhecido boxeador Mike Tyson, ambos estadunidenses, habitando em uma ilha, onde havia duas opções: quem soubesse falar Inglês, iria conviver no lado da ilha verde, bonita, viva, habitada por milhares de Megans apresentada em poucos trajes, como símbolo de beleza. Porém, quem não a soubesse, iria habitar na parte seca, destruída da ilha, habitada por milhares de Mikes, maldosos e perigosos.

4.1.1 Análise Visual

Essa imagem mostra os participantes representados envolvidos em um processo conceitual simbólico atributivo. Conceitual por não haver a presença de algum vetor que indique ação ou movimento, simbólico por representar os participantes em termos do que são ou significam (artistas famosos que detém a língua) e atributivo por que seu posicionamento na imagem se apresenta de forma centralizada e exagerada, como a chamar atenção somente para eles. Nesta imagem, assim, Megan e Mike se configuram como portadores e, seu conhecimento linguístico, seus nomes em letras de fôrma, a logomarca da franquia e o slogan da campanha representam seu atributo simbólico, pois aparecem também de forma saliente e estão a reforçar o sentido de pertencimento/posse da língua. Os participantes representados demandam do público atenção para si e para o produto que estão exibindo, sendo representado apenas pela logomarca e pelo slogan da campanha cultivado durante os últimos anos: “Você se garante ou a língua derruba você?” Isso porque esta imagem veiculada em outdoors também é uma extensão da campanha publicitária que estava sendo veiculada na TV.

Ao analisar a imagem, vemos que foi exibida em um plano médio, mostrando os participantes da cintura para cima, significando que eles estabelecem uma relação social com seu participante interativo, não de muita proximidade ou de distanciamento. O ângulo pelo qual a imagem foi retratada foi o vertical baixo, que reflete o envolvimento do produtor com o observador e reforça o sentimento de poder sobre os participantes interativos. Em outras palavras, os artistas estão em posição privilegiada, superior ao seu

observador demostrando seu poder, posição social e prestígio, e diferentemente deles, estão os falantes monolíngues, em posição marginal, desempoderada.

Outra vez, a modalidade se faz naturalista baixa. Já de acordo com a Metafunção Composicional, o valor de informação é representado pelo tríptico vertical. Os artistas estão no plano ideal, ou seja, representam o desejo de todo estudante de língua inglesa falar fluentemente, dominar o idioma, ser bem-sucedido. Cumpre dizer que a campanha só utilizou artistas dos Estados Unidos, ou o padrão de prestígio, mais popular, mais poderoso. Inexiste enquadramento nos elementos dispostos na imagem, tornando-o fraco e a saliência recai sobre os dois artistas, o que pode ser percebido no tamanho deles em relação à ilha na qual se encontram, e sobre a conjunção OU, indicando a escolha do participante interativo em desejar o melhor ou o pior para ele, de acordo com a campanha.

4.1.2 Análise Crítica

O texto produzido e veiculado no ano de 2012 se enquadra no gênero propaganda e apresenta a intenção de chamar o observador à obtenção do produto (língua inglesa), uma vez que traz a indagação ao seu público: "Você se garante ou a língua derruba você?" Desta vez, porém, faz uso de artifícios diversos, como a violência, indicada na propaganda pelo lutador de boxe mundialmente conhecido, de nacionalidade americana, Mike Tyson, chegando à sensualidade, revelada por meio da atriz também norte-americana famosa internacionalmente Megan Fox.

A campanha já enfatiza: Megan ou Mike? Assim, o público de inglês é convidado a conhecer a ilha de Megan, seminua e sensual, se conhecedor da língua (Você se garante?) ou será encaminhado para a ilha de Mike, onde só há violência e dor (A língua derruba você?). Nessa perspectiva, a língua inglesa é tomada como passaporte para a realização dos sonhos de seus estudantes e para os prazeres da vida, inclusive do prazer sexual.

Megan traz a imagem do ideal de beleza e sensualidade, além de ser lembrada por seus filmes voltados ao público adolescente, de quem potencialmente é utilizado o vocabulário "Você se garante?". Também é por meio desses filmes que, no imaginário adolescente, essa atriz se tornou um ícone sexual. Isso sugere, por conseguinte, que aprender inglês no CCAA possibilita a satisfação de um desejo, também sexual. Mike foi o escolhido para demonstrar a consequência de quem não sabe a língua. Em outros

termos, você, (não) estudante de língua inglesa domina a língua a ponto de se garantir e obter tudo o que deseja (mulher, sucesso, etc.), ou a língua derruba você? e impossibilita a realização dos seus anseios?

É neste jogo de interesses que a franquia se mostra como ideal para a satisfação dos desejos do consumidor, inclusive sexual. Ela fornecerá a língua, que, por sua vez, garantirá aos consumidores o sucesso de seus empreendimentos, a concretização de seus desejos. A propaganda também traz um discurso machista, na medida que interpela os observadores do sexo masculino a olharem para o produto, inglês/Megan Fox, como objeto de satisfação pessoal.

4.2 Propaganda CCAA 2013

Imagem 2- Propaganda da franquia CCAA veiculada em 2013

Fonte: Internet

Na campanha de 2013, finalmente, a franquia continuou com estrelas de Hollywood, apostando desta vez no ator norte-americano Samuel L. Jackson. A propaganda mostra dois rapazes comuns em um contexto de inglês como primeira língua, onde pedem certa refeição e são questionados sobre seu pedido. Não sabendo responder, Samuel aparece apresentando um programa enfatizando *Talk or face the consequences*, mostrando uma roleta repleta por más consequências que devem ser sofridas por quem não domina a língua inglesa.

4.2.1 Análise Visual

Consoante a Metafunção Representacional, esse processo se configura como um Narrativo Acional Não-Transacional, visto que há a presença de uma ação a ser desenvolvida na imagem (a de apontar), porém não é apresentado quem é o alvo dessa intimação na representação. O olhar estabelecido pelo Reator (Samuel) é de demanda, pois esse nos olha diretamente nos olhos como a exigir uma resposta, uma reação diante de sua ordem: Ei, você, Fale ou aguente as consequências! O plano escolhido para representar essa imagem foi o médio, revelando uma relação nem de distanciamento nem de proximidade para com o participante interativo, mas uma relação social, o que pode ser confirmado pelo ângulo horizontal frontal, onde aquele participante se deixa conhecer. A modalidade, por fim, pode ser classificada como naturalista, se considerarmos a correspondência dessa imagem com a realidade, apesar de elementos como o tubarão dentro da fonte e o pano de fundo diminuírem essa modalidade.

Agora, voltando nosso olhar para a composição da imagem, a temos disposta na posição esquerda/ direita, ou melhor, dado e novo. O elemento já conhecido por todos ilustrado na imagem é a consequência que quem não conhece a língua sofre. O novo ou a informação que merece atenção, por sua vez, é o convite/ intimação feita pelo famoso ator falante nativo de língua inglesa Samuel L. Jackson de falar ou aguentar as consequências. Ou seja, atualmente se faz mais do que necessário o domínio e a utilização desse idioma no contexto internacional, até mesmo para satisfazer nossas necessidades básicas, como comer (mostrado no comercial). Inexiste moldura que desligue os elementos da composição. Ao contrário, eles se encontram com seus valores bem distribuídos, e a saliência somente recai no ator e no slogan da campanha, principalmente na palavra *Talk*, obrigando o observador a falar, ou se este ainda não sabe, a procurar essa franquia para aprender, a fim de não sofrer as consequências, que, por sua vez, são perigosas, todas caracterizadas por ataques.

4.2.2 Análise Crítica

Sob uma perspectiva crítica, o texto acima, veiculado na mídia (TV, outdoors, internet), se enquadra no gênero propaganda e apresenta a intenção de vender o produto "inglês" sob a condição de quem não o dominar, sofrer as consequências (*face the consequences*), demonstrado na imagem por meio do ataque de tubarão. A fonte da

mesma nos é revelada_ a franquia CCAA, revelando o lugar onde o consumidor aprenderá o idioma e se livrará das más consequências. O discurso assumido pela propaganda é o da globalização, através de uma língua que pressupõe a necessidade de se coadunar as imposições do mercado. Conforme destaca Fairclough (2006), a linguagem da globalização costuma ser repassada de modo a naturalizar o discurso do neocapitalismo.

Como o slogan da campanha anuncia: *Talk or face the consequences* (em português, Fale ou aguente as consequências). A língua inglesa é vista como essencial para se viver em outro país, possibilitando a comunicação plena entre nativos e não nativos. Global, é ela que viabiliza o crescimento do aprendiz bem como a sua sobrevivência. Nesta perspectiva, percebemos um discurso hegemônico (sem inglês você não sobrevive), capitalista (inglês como produto a ser consumido na franquia) anglófono imperialista (o inglês, em detrimento dos outros idiomas, é que livrará o indivíduo das consequências; é ele que é a língua de prestígio) construído a partir da propaganda. Mais: a franquia usa da violência para representar as consequências: ataques de tubarão, abelha, zumbi, gnomos, entre outros.

A franquia de idiomas CCAA optou por Samuel L. Jackson, famoso ator estadunidense, para estrelar sua campanha publicitária referente a 2013. Isso revela, primeiramente, a vertente escolhida pela escola para ensinar o idioma a seus alunos: a americana, considerada privilegiada, por ser a língua dos filmes, da moda, das viagens. O diálogo estabelecido é entre a escola e seu público-alvo, os alunos consumidores do idioma. Esta relação é marcada pela forma imperativa dos verbos *talk* e *face*, caracterizando a obrigatoriedade/necessidade que o indivíduo terá que se comprometer, o que não deixa nenhuma alternativa ao aluno diante do desafio senão falar, ir a esta escola e consumir o seu produto.

Considerações Finais

A análise das propagandas reflete primeiramente a opção da franquia pela utilização de uma variante de inglês privilegiado, atrelada aos Estados Unidos, em detrimento de todas as outras variações sociolinguísticas faladas nos diversos países que o tem como língua-mãe. Essa escolha pode ser percebida por meio dos artistas utilizados para estrelar as campanhas dessa franquia, todos nascidos naquele país. Segundo, ela se utiliza de artistas famosos para denotar que o conhecimento da língua empodera aqueles que a detém e para fazer desse artifício uma estratégia de venda, através da escolha do

ângulo e da disposição da imagem na composição visual da propaganda. Por fim, a franquia se apoia no senso comum para produzir o efeito de inglês como necessidade à sobrevivência no mundo atual, e a partir dessa estratégia, oferta seus cursos com a promessa de tornar reais os objetivos do seu público-consumidor, uma vez que a língua os inserirá neste contexto de sucesso.

A partir dessa análise multimodal – linguística e visual – dos textos da propaganda dessas franquias, visamos contribuir para a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001), principalmente nos contextos de ensino-aprendizagem dessas línguas, reconhecendo seu valor como língua internacional (PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997), mas sem deixar de atentar para uma abordagem crítica em relação ao domínio desse idioma, ensejando um processo de letramento crítico no contexto de aquisição dessa língua, comprometido não apenas para o ensino da estrutura, ou mesmo da comunicação, mas, sobretudo, para a formação crítica daqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem do inglês. Dessa forma, faz-se mais que necessária a análise das propagandas, no concernente ao uso das teorias críticas de discurso e imagens, uma vez que fornecem uma visão crítica diante do que é propagado, bem como a possibilidade de mudança e ação perante a realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. de. (org.) **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BARBOSA, J. R. A. **Abordagem do professor de inglês em relação aos "erros" de pronúncia dos aprendizes**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, 2007. 213 p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira).

CHOULIARAKI, L. & N. FAIRCLOUGH. **Discourse in Late Modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001 (Trad. de Izabel Magalhães).

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.

GRAMSCI, A. **A Gramsci Reader**: selected writings 1916-1935. FORGACS. D. (org.) London: Lawrence and Wishart, 1988.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HASMAN, M. The role of English in the 21st century. **FORUM**. 38/1 (2-6), 2000.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. (org.) **A geopolítica do inglês**: Parábola, 2005.

MAGALHÃES, I. Análise do discurso publicitário**. Revista da ABRALIN**. v. 4 n. 1 e 2, p. 231-260, 2005.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NOVELLINO, M. O. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira**: Análise de suas funções e significados. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language.** London: Longman, 1994.

RAMALHO, V., RESENDE, V. de M**. Análise de discurso (para a crítica)**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PROPAGANDAS E O CONSUMO INFANTIL: UMA PESQUISA DE RECEPÇÃO

Adriana Regina Dantas Martins[1](FGF/UECE)

Resumo: Esse texto tem como objetivo um breve itinerário de reflexão sobre a relação entre escola, consumo infantil e as propagandas de produtos que circulam na televisão e na internet. Partimos da constatação de que as propagandas de produtos que circulam nesses veículos de comunicação têm influência direta na atitude de compra de pais e filhos. A metodologia utilizada foi entrevista com o professor e abordagem através do método de discussão de grupo, para as crianças, com técnica de observação no ambiente real de convivência delas e os dados foram coletados de forma espontânea. Para fomentar esse assunto, levantamos uma discussão sobre globalização, teoria da recepção, ferramentas digitais e consumo, enfatizando que, o acesso do público infantil à rede e à interação com propagandas de vários seguimentos são fatores que influenciam diretamente na escolha de produtos e serviços. E concluímos que, mesmo a escola e a família trabalhando em conjunto para ensinar a criança a ser um consumidor responsável, não conseguem evitar que as propagandas influenciem o público infantil.

Palavras-Chave: Propaganda- Consumo infantil – Internet

Introdução

O consumo mundial se resignificou a partir das ferramentas digitais, e da globalização. A globalização se refere aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectada (HALL, 2006). Essa possibilidade interativa proporcionada pela internet e pela multimodalidade presente nos textos que circulam nesse contexto, possibilitam que as crianças a cada dia estejam mais conectadas com diferentes produtos e em muitos momentos de consumo ajudam os pais decidirem sobre o que comprar. "A *era da informação* alterou radicalmente a infância. A criança passou a ser uma das maiores consumidoras da mídia na atualidade. Elas se apropriam de múltiplos conteúdos e informações disponíveis na mídia" (QUEIROZ E COGO, 2012, p. 7).

Cogo e Brignol (2010) ressaltam que, a midiatização das sociedades seria a constante transformação e as alterações dos usos da comunicação midiática, considerando a distinção das incidências das lógicas midiáticas tanto sobre as práticas sociais como em suas representações. Nesse sentido, segundo Silverstone, 2002 (apud COGO e BRIGNOL, 2010) os meios não apenas constroem ou fazem circular sentidos, mas configuram uma ambiência e redefinem a experiência de seus interagentes.

Nesse aspecto as práticas sociais se modificaram, e o consumo também passou a acontecer através do computador. Outrora a aquisição de produtos acontecia através da

[1] Adriana.martins2004@gmail.com

interação face-a-face entre consumidor e vendedor. Nesse aspecto as práticas discursivas, se materializavam através de um jogo de linguagem (WITTGESTEIN, 1989) que acontecia no mesmo local e no mesmo tempo influenciado pela lei da oferta e procura. E na maioria das situações o sucesso da venda era creditado ao poder de persuasão do vendedor. Ainda nesse viés, as páginas de sites e jogos, em que crianças costumam acessar, funcionam como um grande *outdoor* multimodal, e dessa forma cada internauta, cada criança está constantemente em contato com todas as novidades disponíveis para o consumo. Mesmo que o consumo não aconteça pela internet, a quantidade de publicidade disponível ali e na televisão incita cada criança a desejar aquele determinado produto.

É notório que todos esses processos interativos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. E essa constante exposição reflete em atitudes de compra, mesmo que determinado produto não seja necessário.

A produção e o consumo são de natureza parcialmente sociocognitiva, já que envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são baseadas nas estruturas e convenções sociais interiorizadas (FAIRCLOUGH, 2003), que nesse contexto são incentivados pela sociedade globalizada.

Considerando esses processos globalizados e de consumo, é que este trabalho foi focado. Este texto é resultado de uma pesquisa de recepção sobre Consumo Infantil, realizado com três crianças, de idade entre 9 e 12 anos, de uma escola particular de Fortaleza e uma professora de Filosofia desta escola, que trabalha com os alunos, entre outros, o tema consumo.

O objetivo desse estudo é perceber como o tema consumo é trabalhado pela escola e como a criança interage com as propagandas, disponível na internet e na televisão, e se essa criança leva o que aprendeu na escola para sua vida secular. É notório que esse é um estudo em fase inicial, já que foi disponibilizado pouco tempo para realizar essa pesquisa, porém não menos importante já que traz pontos relevantes que podem ser aprofundados posteriormente.

A metodologia utilizada foi uma entrevista com a professora, com perguntas pré-estipulas, porém considerando o fluxo natural de um diálogo; e com as crianças foi uma conversa apresentando propagandas na internet e televisão de alguns produtos que são produzidos para o consumo infantil. Foi realizado abordagem através do método de discussão de grupo, com a técnica de observação, no ambiente real de convivência das crianças, e os dados foram coletados de forma espontânea.

Para esse estudo partimos do ponto de que recepção é um lugar de produção de comunicação (BARBERO, 2003), e da concepção de que infância é uma instância constituída social e culturalmente, e que a todo instante está passando por processo de reconstrução (HALL, 2006).

Para compreender esse constante movimento que faz parte da construção das identidades em uma sociedade é preciso ainda ter em mente uma noção de cultura como um espaço simbólico de disputa de posições por meio do qual os indivíduos/grupos sociais vão se constituindo e produzindo sentidos (HALL, 2006). Considerando que o receptor é um sujeito ativo no processo comunicacional, e situando a recepção como um lugar social de ressignificação dos discursos recebidos.

A prática da pesquisa

A escola é um local institucional em que a criança passa parte de seu tempo durante vários anos de sua vida, e isso significa dizer que esse espaço participa de forma direta do processo de formação do indivíduo (PINTO e GASPAROTO, 1999). Por isso, é importante entender como as práticas sociais se constituem ali. Dentre essas práticas o consumo é um assunto de relevância, pois cada criança tem a oportunidade de exercer o papel de consumidor, principalmente quando consomem na cantina da escola. A criança está com o dinheiro e há uma série de opções e precisa escolher o que vai comprar administrando esse valor. Isso implica algumas situações como: saber gerenciar o desejo e a necessidade.

Considerando essas implicações, também em outras situações de compra, é que a escola entende a necessidade de tratar esse assunto em sala de aula. E nessa escola em questão, esse tópico é trabalhado principalmente nas aulas de filosofia com discussões práticas e projetos de reciclagem, escambo, conscientização ambiental e consumo, as diferenças entre eu quero e eu preciso, oficinas de apresentação sobre os projetos construídos pelas crianças. Nas aulas de Língua Portuguesa a orientação de livros sobre consumo é indicado para leitura e realização de trabalhos para composição da nota juntamente com as avaliações somativas.

Os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 3 crianças. A criança X tem 10 anos e é filha da pesquisadora; a criança Y tem 9 anos e a criança Z tem 12 anos. As crianças Y e Z são irmãos, e sobrinhos da pesquisadora.

Essas crianças foram escolhidas, pois a pesquisadora conhece todo o contexto social, familiar e escolar delas, fator esse que contribui para compreensão de alguns processos de consumo. É notório salientar que em pesquisas posteriores outras crianças de diferentes contextos sociais podem também fazer parte da pesquisa para que seja possível traçar um perfil macro sobre esse mesmo tema.

A professora foi convidada a participar, pois era quem trabalhava o tema consumo com as crianças, ela aceitou prontamente o convite e colaborou de forma substancial esclarecendo pontos importantes, sob o ponto de vista da escola e de sua prática docente.

A pesquisa com o professor

Para a professora foi formulado um questionário com 6 questões, que permeou uma entrevista semi-estruturada.

1) Como a escola vê a questão do consumo infantil na sociedade atual?

A preocupação da escola é socioambiental, e objetiva em atingir o micro (crianças e família) para impactar o macro (sociedade). O foco é contribuir para a formação de futuros cidadãos conscientes de suas ações e escolhas, e o consumo é um fator que precisa ser trabalhado desde criança, pois as conseqüências de uma má administração nessa área são frustrantes. Se eles têm uma relação financeira saudável, discernindo o que é

necessário, conseguem lidar melhor com o dinheiro. São mais seletivos com os gastos, e consomem de forma mais consciente.

2) O que despertou a escola para a conscientização sobre consumo?

A própria sociedade atual, que é desajustada em relação ao consumo, as pessoas estão endividadas porque não conseguem manter um equilíbrio entre o que ganham e o que compram, então é necessário um aprendizado desde a infância para ser mais feliz no futuro.

3) Que tipo de abordagem o colégio utiliza para ensinar as crianças sobre consumo?

Trabalha com a filosofia de conscientizar as crianças sobre o que comprar, sobre a relação entre necessidade e desejo- vontade. Reforça que o consumo precisa ser consciente e no momento oportuno. Tenta desenvolver projetos práticos, que envolva consumo, como: escambo e visita ao supermercado para comparar preços e marcas de produtos. Também trabalha a importância de economizar para comprar, de pesquisar antes de adquirir um produto, a escolha de não gastar e como utilizar o valor recebido na mesada.

4) Existe um equilíbrio entre a questão do consumo consciente e as práticas que a criança realiza na escola? Ex: preço praticado na cantina; excursões; dinheiro para compra/confecção de presentes nas datas comemorativas; etc.

A cantina é terceirizada, a escola apenas requer que seja servida alimentação saudável, mas sobre os preços não interfere. Para os presentes de datas comemorativas, há um incentivo para que a criança confeccione o próprio presente.

5) Como a escola percebe o reflexo desse trabalho na vida das crianças e ou famílias?

No depoimento das crianças, a mãe reclama que a criança está escolhendo muito mais, pois a criança passou a comparar custo-benefício e ficar atento ao direito do consumidor.

6) O que ainda precisa ser realizado ou pensado para um resultado mais positivo sobre a conscientização do consumismo infantil?

Trabalho mais próximo com a família, para que a criança aprenda na prática como gastar o dinheiro de forma consciente. A família dá muita vazão ao gasto e incentiva o consumismo. Em algumas situações a escola vê a frustração da criança, se em algum momento pode não ter o que deseja e que a felicidade não está em comprar tudo que quer.

A pesquisa com as crianças

Com as crianças não foi exatamente uma entrevista, foi uma conversa em uma prática de observação delas no computador e observação de propagandas na televisão. Porém, a fim de focar nas questões de pesquisa, a navegação foi em sites específicos de produtos que eles sugeriram para ver as novidades de alguns produtos. Os três interagiram juntos e a pesquisadora ia conversando com eles norteada pelas perguntas abaixo:

1) O que é consumo para você?

2) Como você é motivado a comprar?

3) O que você faz quando vai comprar um produto? Pesquisa o preço? Custo-benefício?
4) Como sua escola trabalha o consumo?
5) Como sua família interage com o consumo?
6) Você compra tudo que tem vontade?
7) Qual sua reação quando não compra o que quer?
8) O que mais chama sua atenção na hora de comprar? Propaganda? Que tipo?

Inicialmente as crianças estavam assistindo televisão e forma convidadas a interagir em sites de jogos e a pesquisadora perguntou se eles observavam os anúncios que estavam disponíveis na televisão e na página do site, eles responderam que sim, mas que gostavam mais quando os anúncios eram algo que fazia parte do mundo deles. As crianças ressaltaram isso, pois no site havia anúncios sobre peças de bicicleta e produtos de estética.

Quando questionados sobre se eles sabiam o que era consumo, eles unanimente, responderam comprar aquilo que você precisa ou aquilo que você gosta. Então foi perguntado o que eles mais gostavam de comprar? Eles responderam roupa, celular e brinquedo. Então, foi sugerido que eles abrissem páginas em que pudessem comprar esses produtos. Os sites que eles sugeriram foram: Riachuelo, Americanas e Ri Happy[2].
Primeiro, decidiram navegar pelo site de roupas, e para encontrarem o local das roupas infanto-juvenis, precisaram de ajuda, pois esse site não é pensado exatamente para crianças acessarem, e sim para os pais. É preciso fazer um percurso clicando no *link* moda e depois em infanto-juvenil. Por essa, questão é notório que as crianças não têm o hábito de acessar esse site, porém foi o primeiro nome que citaram, pois na televisão a Riachuelo investe em propagandas de roupas para crianças e adultos, e também pelo fato de os pais freqüentarem essa loja no Shopping Center.

A interação nesse site é interessante, pois aparece do lado esquerdo da tela uma lista com todas as marcas de roupas, e só clicando em cada uma é possível conhecer as peças que estão à venda. Eles foram clicando nas marcas e cada janela que abria, eles ficavam agitados, as meninas X e Y, muito mais que o garoto Z. O diálogo entre eles eram: - Eu quero esse. ; - Ah não esse é mais bonito; - Olha esse aqui. Etc.
Quando foi questionado o que motivava a escolha de uma peça de roupa em detrimento de outra. Todos responderam beleza e depois preço.

[2] http://www.riachuelo.com.br/
http://www.americanas.com.br/?epar=googlegrupobranding&WT.srch=1&opn=YZMEZQ&WT.mc=Click
http://www.rihappy.com.br/ Acesso em 15/06/2012.

O segundo site a ser aberto foi o da loja Americanas, nesse site eles estavam familiarizados, já sabiam como navegar, primeiramente, pois na barra de ferramentas há as imagens dos objetos, e também porque eles costumam abrir esse site para ver as novidades de celulares. Ao abrirem a página dos celulares, do lado esquerdo da tela estão as marcas dos celulares, a marca escolhida foi Nokia, a justifica foi que os pais costumam comprar celulares dessa marca. Dentre as opções, as crianças X e Y optaram pelos celulares de cor rosa.

Observando a reação das crianças é notório que a beleza e a cor é o que chama a atenção; porém a criança Z por ser um pouco maior, leva em consideração fatores como configuração, acessórios e capacidade de memória. Depois que eles tiveram a oportunidade de ver todos os modelos, foi questionado por que comprariam aqueles produtos, a resposta foi: beleza, forma, cor, características, funções, acessórios e preço. O fato é que, embora o preço fosse citado em último lugar, esse fator é predominante na escolha de um produto, pois ao serem questionados sobre qual seu pai compraria para você? A resposta foi o mais barato, ou seja, o que custa 199,00.

Escolhas das crianças X e Y.

Escolhas da criança Z.

As crianças sabiam que seria mais viável comprar o que custa 199,00. Eles sabem que a realidade de vida deles não permite exigir luxo na compra de telefone celular, pois os pais trabalham muito para proporcionar qualidade de estudo e de vida, e que alguns produtos são considerados supérfluos. Porém, isso não impediu que eles desejassem o mais caro, e cogitassem a compra em prestações.

No site de brinquedos Ri Happy as crianças X e Y comprariam bonecas Barbie e a criança Z compraria um brinquedo chamado Lançador Super Nerf.

O site de brinquedos foi o que mais chamou a atenção das crianças, pela multimodalidade presente na página, pelo movimento dos elementos disponibilizados ali, pela quantidade de cores e pela facilidade de busca e navegação. É interessante ressaltar que, em relação aos brinquedos, as crianças sabem escolher, sabem o que querem e deixaram claro que um brinquedo mais barato, ou de outro modelo não tem a mesma função ou durabilidade, ou seja, não tem "graça" substituir por outro.

As crianças afirmam que só ganham brinquedos em datas especificas, como: aniversário, natal, dia das crianças, e se não for necessário roupa ou calçado.

Ao deslocar o foco para os amigos de sala de aula ou para a escola. A resposta é diferente eles lembram que alguns colegas compram tudo o que querem. A criança Z acredita que apesar disso parecer bom, não concorda com essa atitude dos pais, porque quem tem tudo o que quer acaba ficando sem objetivo para trabalhar e conquistar alguma coisa. Esse discurso é do pai das crianças Z e Y.

No momento em que foram questionados sobre a relação escola e consumo, responderam que a escola trabalha a prática do consumo, reforçam que é importante dar preferência para o que é necessário, e que o aprendizado da escola influencia na vida. Compartilharam ainda que depois que começaram a estudar esse tema na escola, passaram a observar alguns detalhes que antes não observavam como: data de validade de alguns alimentos e a opção de consumir produtos bons de marca popular.

Refletindo sobre a relação entre eu quero e eu preciso não é tão simples de lidar, e cada família tem sua maneira de administrar esse assunto, as crianças da pesquisa afirmaram que nem sempre concordam com o fato de não ganharem o que querem, pois a TV incentiva o que está na moda, o consumo do que é bonito, e que todos os colegas têm. A criança Z salientou que seus pais têm uma estratégia para lidar com isso, e que ele já percebeu. Essa estratégia parte do principio conhecido como "troca", isso significa um discurso de que a criança precisa estudar mais para ganhar algo que quer; ajudar em algumas tarefas domésticas. Em algumas situações o discurso é: "conversamos sobre isso depois". Segundo a criança Z, essa última frase significa que ele não vai ganhar o que deseja.

A criança Y ressaltou que a mãe repete constantemente: - *É preciso pensar antes de comprar, analisar se é necessário aquele produto, e que é importante priorizar o primordial e se sobrar dinheiro compra o que deseja, dependendo de quanto for*. A criança X concordou com a criança Y, pois na casa dela acontece da mesma forma.

Nesse momento da conversa a mãe das crianças Y e Z chegou e também passou a fazer parte da conversa. Foi interessante observar que as crianças não se intimidaram em

falar sobre o assunto na presença da mãe, a criança Y compartilhou que fica decepcionada quando recebe um "não" como resposta e que tenta convencer a mãe de todas as maneiras, a criança Z também concorda com a criança Y de que não é confortável receber um não, mas tenta economizar dinheiro para conseguir comprar o que quer. A criança X acha que a postura das outras duas crianças está correta e que faz da mesma forma.

A mãe das crianças Z e Y externou que nem sempre é tão simples assim, que a insistência depende de quanto a criança quer um determinado produto.

Refletindo sobre o quanto a criança deseja determinado produto, a mãe e as crianças ressaltaram que a propaganda incentiva o consumo, e que existe um grande "bombardeio" sobre as crianças em todas as mídias. As crianças salientaram que absorvem mais as propagandas da televisão, pois a tela é maior, existe o recurso de áudio que é trabalhado de forma mais explicativa que no computador. A mãe ainda reforça que, se as crianças estão brincando no computador, nos sites de jogos aparecem propagandas de produtos; se estão assistindo filmes no canal fechado, a estratégia é encurtar os capítulos dos filmes para aumentar a quantidade de propagandas; se estão assistindo em canal aberto, dependendo do horário as propagandas são basicamente voltada para as crianças. Segundo ela, essa é uma luta desigual, é muito difícil controlar as crianças diante dessa realidade.

Portanto, analisando essa situação é importante entender como a criança age na sociedade globalizada e interage com os textos multimodais em circulação. Assim vale pensar que a relação entre os meios e consumo é complexa e que cada criança é um ser ativo ao interagir com as propagandas. Portanto é de suma importância que a escola trabalhe o tema consumo e seus desdobramentos e suas conseqüências na sociedade.

Nessa pesquisa ficou claro que as famílias dessas crianças concordam com a escola e incentivam os valores que são trabalhados na instituição. Essa harmonia escola e família são importantes para a formação da criança, pois na sociedade atual as crianças têm vontade de adquirir tudo o que vêem, porém essas crianças deixaram claro que não compram tudo o que querem, mas que não deixa de querer comprar o que desejam.

Ainda é importante considerar que mesmo que a criança não tenha maturidade o suficiente para compreender na integra as conseqüências de suas escolhas de consumo, ela pode aprender desde cedo, a conviver com essa complexidade que envolve a prática de consumir, e que as famílias precisam ser aliadas das escolas para que isso funcione na prática, pois a sociedade atual tem um perfil de crianças obesas e consumistas[3]

Diante dos resultados dessa pesquisa pode-se perceber que essas crianças estão desde cedo participando de discussões em como serem futuros consumidores conscientes, mesmo que na prática isso esteja na contramão da sociedade consumista, que vivemos, e que todas as idades são alvos dessa consciência capitalista.

Concluímos que mesmo que haja um trabalho conjunto entre escola e família para ensinar o consumo responsável, essa questão é uma luta hegemônica que vai além do

[3] A. população obesa mundial dobrou em três décadas, e chegou a 500 milhões de obesos e 1,46 bilhões de pessoas com sobrepeso. Os dados assustadores chamam ainda mais atenção para o debate sobre obesidade, consumo infantil e publicidade. Disponível em: http://www.consumismoeinfancia.com/14/02/2011/obesidade-o-consumo-infantil-e-publicidade/ Acesso em 10/07/2012.

aspecto econômico, abrange toda a esfera social (GÓES, 2007) e as propagandas disponíveis na mídia exercem esse papel, e pelo que parece eficaz, de incentivar cada vez mais o consumo.

REFERÊNCIAS

COGO, Denise e BRIGNOL, Liliane Dutra. **Redes Sociais e os estudos de recepção na Internet.** IN: XIX Encontro da Compós, na PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, em junho de 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse:** Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003.

GÓES, Laércio Torres de. **Contra-hegemonia e Internet: Gramsci e a Mídia Alternativa dos Movimentos Sociais na Web.** In: IX Intercom - Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Nordeste, Salvador, BA em 2007. Disponível em: http://www.rp-bahia.com.br/biblioteca/inter-nor2007/resumos/R0364-1.pdf Acesso em 03/09/2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *Dos meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: http://www.unisinos.br/blogs/ppg-comunicacao/2011/12/18/unisinos-no-xi-alaic-2012/ Acesso: 18/07/2012.

PINTO, Aparecida Marcianinha. GASPAROTO, Jayme Wanderley. **O papel da escola na formação do indivíduo na sociedade global**. Acta Scientiarum 21(1):121-128, 1999. ISSN 1415-6814. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4198/2859

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo e COGO Denise. **Representações de gênero na recepção midiática de crianças de escolas publicas e privadas.** Tese de doutorado (em andamento) XI ALAIC – 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

A LINGUAGEM VERBO-VISUAL EM DOIS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA

Indira Lima Guedes (UECE)[1]

RESUMO: A pesquisa versou sobre a relação entre o material verbal e visual sob uma perspectiva dialógica. Para isso, objetivou-se analisar como um gênero discursivo de caráter imagético sustenta verbo-visualmente a ideologia de um determinado grupo social. A análise apoiou-se nas ideias do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem verbal e visual, em especial nas obras Marxismo e Filosofia da Linguagem (2010) e Estética da Criação Verbal (2010). O corpus escolhido para a análise se constituiu a partir de dois anúncios retirados da campanha publicitária "Feminista Por quê?" divulgados pelo movimento "Marcha das Vadias", que se caracteriza como ato a favor da liberdade, da diversidade e contra a violência contra a mulher, do Distrito Federal, especificamente os anúncios publicados em maio de 2012, que subvertem, pela conjunção do linguístico com o imagético, a tradicional construção social da mulher e da entidade da família. Observaremos, portanto, os efeitos na construção dos sentidos da ideologia sustentada pelo movimento feminista, através das relações dialógicas firmadas nestas práticas discursivas. Deste estudo, concluiu-se que, para se observar a produção dos efeitos de sentidos, através dos chamados signos ideológicos, a abordagem teórica bakhtiniana comporta elementos para análise de materiais que contemplam não somente aspectos verbais ou linguísticos, mas também os de caráter imagético.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin. Linguagem verbo-visual. Signo Ideológico.

Introdução

A mídia, se vista de acordo com o ideário proposto pelo Círculo de Bakhtin, pode ser caracterizada como uma esfera discursiva formada por uma "rede complexa de signos ideológicos" (STAM, 2010, p.331) que se constitui em um campo de batalha social. A

[1] Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Linguística Aplicada (Posla) da Universidade Estadual do Ceará- UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil; indiraguedes@gmail.com

realidade da linguagem, aqui, é concebida como um evento social, em que a interação verbal é lugar de permanente tensão.

Embora possamos encontrar por todo o conjunto da obra do Círculo de Bakhtin sugestões teóricas que nos auxiliem a analisar a linguagem verbo-visual[2] dos meios de comunicação de massa, para a realização deste trabalho, aplicaram-se alguns conceitos do Círculo, como dialogismo, signo ideológico e outras categorias menores, a este tipo de material que não foi estudado pontualmente pelo grupo.

A partir disso, objetivou-se analisar como dois anúncios publicitário, da chamada publicidade social, sustentam verbo-visualmente ideologias de um determinado grupo social.

De posse desse quadro teórico, pretendeu-se mostrar o potencial analítico das ideias bakhtinianas para a linguagem verbo-visual. Os dois anúncios analisados foram retirados da campanha publicitária "Feminista Por quê?" divulgada pelo movimento "Marcha das Vadias" do Distrito Federal. Foram analisados especificamente os anúncios publicados em maio de 2012, no site desse movimento, que subvertem, pela conjunção do linguístico com o imagético, o conceito tradicional de família.

Para efeito de organização do artigo, este foi dividido em duas partes: uma teórica e outra de natureza analítica. A primeira será dedicada a uma discussão teórica sobre os conceitos bakhtinianos de dialogismo e signo ideológico, tendo como orientação de análise uma abordagem discursiva e, a partir disso, mostraremos suas relações com outros conceitos que com eles têm uma relação conceitual próxima. Ainda no âmbito teórico, será abordada, sob uma perspectiva dialógica, o estudo do material verbal e visual, levando em consideração, além dos preceitos bakhtinianos, os estudos da teórica Beth Brait (2010, 2012) sobre o assunto. Por fim, a segunda será referente a todo o caráter metodológico da pesquisa e a análise propriamente dita do gênero discursivo supracitado.

1. Exposição das categorias teórico-analíticas.

[2] Ainda que circulem na literatura acadêmica termos como *linguagem verbal e não-verbal, linguagem multimodal, linguagem intersemiótica*, resolvemos tomar de empréstimo a expressão *linguagem verbo-visual* utilizada por BRAIT (2010, 2012) por considerarmos que a expressão descreve bem a natureza do objeto de análise e para marcarmos uma filiação teórica a uma estudiosa que tem se debruçado longamente a estudar este tipo de material sob uma ótica bakhtiniana.

1.1 Dialogismo

Dentre os diversos conceitos advindos dos estudos do Círculo de Bakhtin, o dialogismo é um dos mais celebrados e aplicados em estudos de diversas áreas das ciências humanas. Tal categoria, por vezes, não recebe um maior detalhamento nos diversos artigos, dissertações e teses em que ela aparece, pelo fato de ser considerada um conhecimento subentendido a qualquer leitor que se interesse pela comunicação verbal, segundo a teoria bakhtiniana.

A pluricidade de usos do termo dialogismo é atribuída, principalmente, a natureza interdiscursiva deste conceito, na medida em que diz respeito "ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade" (BRAIT, 1997, p. 98).

O dialogismo, portanto, é a propriedade constitutiva de todo discurso que pressupõe comunicação com outros discursos e o discurso de outrem, independentemente da estrutura dos enunciados. Cristóvão Tezza (1988, p.55) afirma que os discursos não são obras fechadas e acabadas de um indivíduo apenas, mas, sim, um processo heterogêneo, uma conjunção de discursos entre eu e o outro:

> Nossas palavras não são "nossas" apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam.

O diálogo, assim, configura-se como interação viva e dinâmica entre discursos, que não se restringe à forma do diálogo face a face, pois é bem mais amplo, plural e complexo e faz parte de todo tipo de enunciado (artigo acadêmico, notícia jornalística, anúncio publicitário etc.). A linguagem, aqui, é penetrada em toda sua estrutura discursiva pelo dialogismo, que estabelece constantes relações de sentido com discursos outros. Tais relações são das mais variadas, seja de concordância, reiteração, discordância, confronto etc. e responde a já-ditos, antecipa e sugere outras respostas. Segundo Bakhtin/Volochínov (2010, p.99):

> Toda enunciação, 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. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

1.2 Signo Ideológico

O signo ideológico, de acordo com o Círculo de Bakhtin, reflete e refrata a realidade de cada esfera ideológica segundo sua própria maneira. *O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela,* afirmam Bakhtin/Voloshinov (2010, p.37). Por exemplo, uma bíblia, para quem tenha o mínimo de conhecimento bíblico, sempre remeterá ao âmbito religioso cristão e nunca à esfera científica.

Além disso, os signos dão forma e existência à consciência individual, esta só pode ser caracterizada como tal quando, no processo de interação social, entra em contato com as ideologias vigentes e, a partir daí, é capaz de materializar essas ideologias em signos. Bakhtin/Voloshinov (2010, p.36) ressaltam que:

> A lógica da consciência individual é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

O discurso midiático é prenhe de signos, símbolos, ícones, índices que se manifestam como formas de criação ideológica. Eles fazem uma representação da realidade na ideologia e são mais perceptíveis no plano da palavra, pois estas refletem sutilmente as mais imperceptíveis mudanças da existência social. Assim, Bakhtin/Volochínov (2010, p.48) asseveram que o que dá dinamicidade e vida a essas formas de criação ideológica também os tornam meios de deformação e refração do ser, tal fenômeno acontece pelo confronto de interesses sociais em uma mesma comunidade semiótica.

> Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de

> aparecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante.

2. Material verbal e visual sob uma perspectiva dialógica

O círculo bakhtiniano é amplamente reconhecido por suas inúmeras contribuições na área dos estudos das ciências humanas, configurando-se, principalmente, como referência clássica para a compreensão dos aspectos relacionados à linguagem; dentre eles, os sentidos engendrados pelo material verbal. Após os estudos bakhtinianos, a admissão de um estudo que não leve em consideração a língua em sua formação dialógica, sem o elemento ideológico-social como fator essencial na produção de sentidos é inapropriada. Podemos dizer, então, que o pensamento bakhtiniano instaurou o modo dialógico de teorizar sobre a linguagem.

No entanto, o arcabouço teórico proposto pelo círculo bakhtiniano, embora tenha sido extremamente explorado na análise de materiais verbais, parece não ter sido tão estudado em seu material visual[3]. Muitas são as categorias bakhtinianas utilizadas para analisar diferentes *corpora,* mas, em geral, restringe-se à análise do material verbal. Tal abordagem pode limitar o alcance teórico e metodológico da teoria elaborada pelo círculo, pois, elegendo-se somente determinado tipo de material para aplicação da teoria, poderá levar a uma ideia reducionista desta perspectiva teórica.

Esta preferência pelo material verbal poderia ser entendida se considerássemos a crença de que as imagens seriam recortes da realidade e, por isso, refleti-las-iam fielmente. Já que apenas retratariam um elemento do mundo concreto, não teriam os sentidos articulados e direcionados por interesses econômico-sócio-ideológicos e,

[3] No Brasil, por exemplo, ainda são poucos os trabalhos que analisam, sob a ótica bakhtiniana, material verbo-visual. Podemos destacar alguns artigos lançados na Revista Bakhtiniana, nas edições de n.1 (2009) e 5 (2011).

consequentemente, não seriam passíveis de uma análise que tem como alicerce os inúmeros discursos sociais como fios que se entrelaçam na constituição de todos os signos.

Porém, acreditamos que, firmadas nas teorizações e nas análises formuladas pelo círculo bakhtiniano, é salutar aplicar as fundamentações dialógicas tanto em material verbal, quanto em material imagético, considerando que, logo no primeiro capítulo da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Bakhtin/Volochínov (2010. p. 31) afirmam que *"toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico"* abrindo, assim, fronteiras para a abordagem dialógica também do material imagético.

Pela rapidez com que as informações circulam atualmente, o apelo visual é cada vez mais importante nos enunciados concretos. Por articularem sentidos e reproduzirem vozes anteriores, tanto quanto o material verbal já tanto estudado, eles não podem ser desprezados pelas áreas de estudo linguístico. Por isso, este trabalho se ocupa de analisar uma capa de revista e uma campanha publicitária sob o enfoque bakhtiniano de análise verbal e visual.

Segundo Bakhtin/Volochínov a partir do momento que se constrói uma representação de um produto físico, faz-se nascer um signo, pois aquela imagem criada já não é mais o objeto concreto em atuação no mundo, mas um elemento que se refere àquele anterior e já não faz parte do mundo concreto, mas da realidade discursiva, que é organizada por elaborações de sentidos mediante discursos anteriores.

O objeto físico não desaparece do mundo concreto, no entanto, a sua representação não se configura como materialização fiel deste objeto e, sim, como constituinte e produto da cadeia discursiva ininterrupta. A imagem que se faz do objeto assume, então, a configuração de produto ideológico, ou seja, converte-se em signo. Segundo Bakhtin/Volochínov (2010.p.31):

> Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo.

Os signos são produtos da interação social e atuam tanto no reflexo de uma realidade, como na refração da mesma, isto é, podem transformar o discurso da realidade a que fazem referência. Construídos a partir do social, os signos admitem visões diferentes e, consequentemente, posições ideológicas diversas, desse modo *o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótica,* ressaltam Bakhtin/Volochínov (2010. p. 32).

3. Material e métodos

A natureza da pesquisa é qualitativa, aplicando o método da análise dialógica do discurso. Para isso, circunscrevemos nossa análise a dois anúncios retirados da campanha publicitária “Feminista Por quê?” divulgado pelo movimento "Marcha das Vadias" do Distrito Federal, especificamente, os anúncios publicados em maio de 2012.

Optou-se pela escolha de um material que estivesse ligado à proposta de investigação desta pesquisa. Os dados coletados foram selecionados do site da Marcha das Vadias do Distrito Federal, durante os meses de setembro e outubro de 2012, mais especificamente no período de 10 de setembro a 10 de outubro.

Assim, foi feita a análise do anúncio “Somos feministas porque”, que contém o subtítulo “Somos vadias de família, somos uma família de vadias” e do anúncio “Quem disse que chorar é coisa de mulher?”, que contém o subtítulo “Questionar isso também é feminismo.

4. Resultados e Discussões

4.1 Análise do anúncio 1.

O anúncio abaixo faz parte da campanha fotográfica Feminista Por quê? divulgado pelo movimento "Marcha das Vadias" do Distrito Federal, especificamente o anúncio publicado em maio de 2012 e articula sentidos, a partir do material verbo-visual, que subvertem o conceito tradicional de família.

Disponível em: http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/campanha-fotografica-feminista-por-que/#jp-carousel-502. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

O anúncio mostra um fundo de cor branca a que se sobrepõem a imagem de uma família de mulheres, sendo a do centro a mais velha e "ousada", se levarmos em conta o comportamento das duas que se encontram nas pontas. Não se sabe ao certo se essas mulheres formam uma geração de avó, mãe e filha, ou se elas são irmãs, ou se possuem outro tipo de relacionamento que não envolve laços sanguíneos. O que sabemos ao certo é que elas representam uma família não convencional, que se auto-intitula de "vadias de família" e uma "família de vadias".

Realizando a leitura das imagens, inferimos que o conteúdo visual confirma e reafirma os sentidos produzidos pelos textos verbais. A palavra "vadia", aqui, funciona

com um sentido positivo, pois esta é subvertida e ressignificada no contexto da Marcha das Vadias, como forma de ruptura dos sentidos estabilizados na memória discursiva.

A elaboração dialógica da imagem acontece em diversas manifestações. Uma delas é a caricatura de Frida Kahlo na blusa da mulher de óculos, que se encontra posicionada a esquerda da mulher do centro. Essa caricatura pode ser considerada um signo ideológico, por sustentar a imagem de uma das artistas mais celebradas pelas mulheres feministas. Esse signo reflete, portanto, a adesão aos ideários divulgados pela artista, que é um dos maiores símbolos do feminismo.

Se levarmos em conta que, na publicidade, as identidades de gênero são construídas com base em modelos reconhecíveis na realidade cotidiana e presentes na memória discursiva, então mulheres e homens se definem não só por aquilo que consomem, mas também pelas ações que praticam. A publicidade, como toda prática discursiva, produz sentidos valorativos que almejam a adesão do público a uma determinada ideologia, no caso, a feminista, pois *tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia*, diz Bakhtin/Volochinov (2010, p.31).

Ainda no âmbito dialógico, a disposição das mulheres faz uma *alusão*, isto é, remete a um texto anterior, de forma que mantém o sentido original, sem que ocorra confronto com o sentido anterior: "o texto que alude não constrói um sentido oposto ao do texto aludido" FIORIN (2003, p. 31). No caso, a imagem a que se faz alusão é a dos "Três Macacos Sábios", o que cobre os olhos, o que tapa os ouvidos e o que tapa a boca, e que, segundo o site Wikipédia, pode ser traduzido como "não ouça o mal, não fale o mal e não veja o mal." Tal constituição imagética apresenta um discurso jocoso que demonstra despreocupação com as opiniões machistas e preconceituosas que possam recair sobre esse modelo familiar.

A família, tida como célula máter da sociedade, segundo os costumes tradicionais aparece, aqui, ressignificada e cria, na conjunção do verbal com o imagético, novas representações que ajudam a criar posições de sujeito com as quais os consumidores da campanha possam se identificar e compactuar com a ideologia proposta, revisando, assim, os seus valores do real significado da instituição da família, nos tempos modernos. Verificou-se, assim, o efeito que o dialogismo tem nos discursos e a sua influência na construção de identidades sociais.

4.2 Análise do anúncio 2.

O anúncio abaixo faz parte da campanha fotográfica Feminista Por quê? divulgado pelo movimento "Marcha das Vadias" do Distrito Federal, especificamente o anúncio publicado em maio de 2012 e articula sentidos, a partir do material verbo-visual.

Disponível em: http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/campanha-fotografica-feminista-por-que/#jp-carousel-502. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

O anúncio mostra um fundo de cor branca a que se sobrepõe a imagem de uma mulher sorridente, com os ombros expostos. Uma das marcas da “Marcha das Vadias” é a ideia de que o corpo fala. As mulheres se apropriam de seus corpos, enquanto propriedades de si mesmas e é dessa posição que se dirigem ao público para afirmar que a sociedade patriarcal não tem direitos sobre seus corpos. Os corpos, na “Marcha das Vadias”, são assumidos como lugares de luta, de poder e de conquista.

Realizando a leitura da imagem, inferimos que o conteúdo visual confirma e reafirma os sentidos produzidos pelos textos verbais. A palavra "vadia", aqui, funciona com um sentido positivo, pois esta é subvertida e ressignificada no contexto da Marcha das Vadias, como forma de ruptura dos sentidos estabilizados na memória discursiva. Uma das principais causas das lutas feministas hoje é a igualdade de direitos, direitos econômicos, políticos, trabalhistas, etc., e uma das reivindicações buscadas na Marcha das vadias é em relação à igualdade de direitos de comportamentos.

A elaboração intertextual do discurso "Quem disse que chorar é coisa de mulher?" retoma uma série de memórias discursivas que remetem a outros enunciados e os atualizam, tais como "Meninos não choram", "Chorar é coisa de mulherzinha", "Está chorando por quê? Seja homem!", dentre outros pré-construídos que se estabilizaram por um longo período de tempo e vêm agora ser refutados pelo enunciado "Quem disse que chorar é coisa de mulher?". Tal questionamento reclama por uma avaliação dos papéis antropológicos destinados a homens e a mulheres na sociedade, relativos a comportamentos, atitudes e à fragilidade do gênero feminino.

Se levarmos em conta que, na publicidade, as identidades de gênero são construídas com base em modelos reconhecíveis na realidade cotidiana e presentes na memória discursiva, então mulheres e homens se definem não só por aquilo que consomem, mas também pelas ações que praticam. A publicidade, como toda prática discursiva, produz sentidos valorativos que almejam a adesão do público a uma determinada ideologia, no caso, a feminista, pois *tudo que é ideológico é um signo. sem signos não existe ideologia*, afirmam Bakhtin/Volochinov (1981, p.31).

O enunciado "Chorar é coisa de mulher" aparece, aqui, ressignificado e cria, na conjunção do verbal com o imagético, novas representações que ajudam a criar posições de sujeito com as quais os consumidores da campanha possam se identificar e compactuar com a ideologia proposta, revisando, assim, os seus valores do real significado ou, melhor, dos múltiplos significados de ser mulher. Verificou-se, assim, o efeito que a intertextualidade tem nos discursos e a sua utilidade na construção de identidades sociais.

5. Considerações finais

Esta pesquisa objetivou analisar, sob uma perspectiva dialógica, de que modo gêneros discursivos que articulam elementos verbo-visuais se utilizam destes para sustentar determinada ideologia. Para isso, utilizamos como impulso conceitual os estudos do círculo bakhtiniano, em especial os que versam sobre as categorias de dialogismo e de signo ideológico, presentes majoritariamente nas obras: *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010) e *Estética da criação verbal* (2010). Autores como Brait (1997), Faraco (1988) e Fiorin (2003) auxiliaram no tratamento do *corpus* e respaldaram as constatações feitas sobre o tema estudado.

Pôde-se concluir, então, que, além de ser possível analisar textos verbo-visuais à luz da teoria bakhtiniana, muitas relações sócio-ideológicas são reveladas partindo desse foco teórico-metodológico, o que aprofunda ainda mais os conhecimentos acerca deste assunto.

Notou-se claramente que os dois textos utilizaram-se dos elementos verbo-visuais para fazer perdurar os seus discursos ideológicos. A campanha publicitária da Marcha das Vadias se utiliza do material verbo-visual para, a partir de informações ousadas, sejam elas linguísticas ou imagéticas, protestar sobre a estruturação clássica da família e dos comportamentos ditos femininos e reivindicar a imagem da mulher na organização social moderna.

A exposição dos conceitos foi feita com base em um fato que pode ser considerado um acontecimento discursivo: a Marcha das Vadias. Desejamos, por fim, que as discussões aqui suscitadas possam servir de reflexão e leitura crítica não só da campanha publicitária da Marcha das Vadias, mas também de todos os textos que articulam elementos intertextuais e verbo-visuais para significar.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, Valentin. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2010.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: ——. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**.** Campinas: UNICAMP, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

TEZZA, Cristovão. "Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin".In: FARACO et al. Uma introdução a Bakhtin. Curitiba: Hatier, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Século XXI. 5ª Ed. rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, J. L. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GONÇALVES, João Batista Costa. A constituição do ethos dos interlocutores das parábolas bíblicas. In: COSTA, Nelson Barros da (org.) *Práticas discursivas: exercícios analíticos*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos midiáticos. São Paulo: Contexto, 2001a.

MAINGUENEAU, Dominique. O contexto da obra literária. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*, 7ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (Orgs.) (2010). Mikhail Bakhtin: Linguagem, Cultura e Mídia. São Carlos: Pedro & João Editores. 430p.
TEZZA, Cristovão. "Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin".In: FARACO et al. Uma introdução a Bakhtin. Curitiba: Hatier, 1988.

Sites

Feminista Por quê?. Disponível em: http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/ campanha-fotografica-feminista-por-que/#jp-carousel-502. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

Why. Disponível em: http://www.slutwalktoronto.com/. Acesso em: 08 de agosto de 2012.

DILMA ROUSSEFF E OS ACENTOS DE VALOR: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO AXIOLÓGICA EM CHARGES

Fernanda de Moura Ferreira (PPgEL/UFRN)
Maria da Penha Casado Alves (PPgEL/UFRN)

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, a todo momento, estamos avaliando os fatos que nos cercam e estamos sendo avaliados pelo outro. Isso se dá pela própria natureza do ser humano, tendo em vista ser "julgador/avaliador" mediante fatos, circunstâncias e pessoas. Sempre estamos imprimindo um juízo de valor sobre tudo, seja ele positivo ou negativo. Tais avaliações ganham vida e contornos por meio da linguagem por ser por ela que se criam e se exteriorizam. Assim, a linguagem humana é, primordialmente, valorativa, isto é, cria e veicula valores de toda ordem. Sobre isso, o filósofo russo Mikhail Bakhtin diz que a língua não é um simples sistema de unidades abstratas suficientes em si mesmas, mas uma maneira de agir sobre a sociedade humana na constituição e disseminação de seus valores, sejam eles quais forem, conforme o excerto abaixo:

> Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um maximum de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. (1998, p. 81. Grifos do autor.)

Portanto, a língua é vista como uma realidade com diversidade de valores, que exprimem as diferentes visões de mundo existentes. Assim, toda manifestação linguística vem carregada de valores e visões de mundo. Com a charge não é diferente enquanto manifestação da linguagem. De maneira mais explícita do que outros gêneros, a charge visa à explicitação dos índices de valor presente em si, demonstrando clara e intencionalmente o ponto de vista com o qual recobre o tema tratado nela. Dessa forma, a exposição dos acentos de valor ocorre na charge como característica inerente à linguagem, mas, principalmente, como característica mesmo do gênero em razão da sequência predominante ser a argumentativa, que objetiva a construção e defesa de um ponto de vista através do uso de argumentos.

A partir dessa visão, este artigo pretende analisar o modo pelo qual os acentos de valor são constituídos em enunciados chargísticos por meio de uma análise que contempla, dentre outros aspectos, o contexto de produção imediato e os elementos verbo-visuais presentes em cada texto. As charges deste trabalho têm por herói (BAKHTIN, 2003) a presidenta do Brasil Dilma Rousseff, devido a esta investigação fazer parte de uma pesquisa que se desenvolveu em nível de pós-graduação, a qual tem por tema a construção axiológica do riso em charges que enfocam a figura presidencial.

Este trabalho segue uma metodologia qualitativa de cunho interpretativista por se lidar com a análise de índices de valor que emergem de enunciados, gestando-se e disseminando-se no social através da linguagem.

O recorte teórico selecionado para este momento advém da Análise Dialógica do Discurso por ser aporte que possibilita esta análise por refletir teoricamente acerca de questões fundantes: língua, enunciado, gênero discursivo e valor.

ALGUMAS REFLEX=M

Discurso por ser aporte que possibilita esta análise por refletir teoricamente acerca de questões fundantes: língua, enunciado, gênero discursivo e valor.

ALGUMAS REFLEX=M

Discurso por ser aporte que possibilita esta análise por refletir teoricamente acerca de questões fundantes: língua, enunciado, gênero discursivo e valor.

ALGUMAS REFLEX=M

Discurso por ser aporte que possibilita esta análise por refletir teoricamente acerca de questões fundantes: língua, enunciado, gênero discursivo e valor.

ALGUMAS REFLEX=M

Discurso por ser aporte que possibilita esta análise por refletir teoricamente acerca de questões fundantes: língua, enunciado, gênero discursivo e valor.

ALGUMAS REFLEX=M

Discurso por ser aporte que possibilita esta análise por refletir teoricamente acerca de questões fundantes: língua, enunciado, gênero discursivo e valor.

ALGUMAS REFLEX=M

Discurso por ser aporte que possibilita esta análise por refletir teoricamente acerca de questões fundantes: língua, enunciado, gênero discursivo e valor.

movimentam a vida da língua, sendo intrinsecamente social por sua gênese ser no seio da sociedade e sobre isso Volochinov/Bakhtin relatam que

> É por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico. (2010, p. 46)

A partir do trecho acima, vemos que há uma tentativa de sobreposição de um índice frente aos outros, cada um buscando se sobressair sobre os outros e colocar-se como verdade. Essa luta valorativa perpassa toda linguagem e a torna o palco de diversas disputas ideológicas. São as diferenças valorativas sem tolerância e com forte aspiração à verdade que geram muitos conflitos pequenos e grandes em nossa sociedade. É preciso observar que cada índice assume-se como a verdade e, por isso, tenta sufocar o outro. É o que acontece nas esferas de legitimação centralizantes ao tentar anular ou rechaçar aquilo que não estiver em consonância com seu modo de ver o mundo. Portanto, os valores são sociais e individuais ao passo que são gestados no social e são escolhas particulares, embora estas, às vezes, sejam guiadas por questões externas que não a simples preferência do indivíduo – cultura, religião, família, etc. Em sintonia com o já falado, vê-se ainda no fragmento comentado a aproximação entre ideologia e axiologia, sendo em alguns momentos até mesmo equivalentes, visto que

> O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2010, p. 46)

Atentemos para o fato de que é no signo que há o entrecruzamento axiológico e é por meio dele que o valorativo chega a nossa consciência, tornando-se nosso. Todo signo apresenta o embate entre índices de valor e esta pluralidade é uma característica importante, tendo em vista que é o que faz do signo móvel e evolutivo. Assim "todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda

crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras" (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2010, p. 48).

O axiológico aparece no dialogismo, ou seja, na interação entre os enunciados produzidos, sendo que se dá no enunciado o acesso aos índices de valor. Isto posto, é preciso voltar os olhos para o enunciado a fim de verificar tais índices, por ser ele o ponto de intersecção.

No caso deste estudo, lida-se com o enunciado chargístico, isto é, com o gênero discursivo charge. Assim sendo, tal enunciado relativamente estável entra na corrente infinita e ininterrupta do dialogismo com o objetivo específico de emitir um ponto de vista sobre um fato que está na mídia. Dessa forma, o enunciado chárgico, com todas as propriedades de qualquer enunciado, visa a um parecer axiológico expresso e serve de vitrine valorativa da sociedade, já que os acentos que despontam nele são gerados e delineados no social e refletidos no próprio social por meio da charge. É a interação verbal, ou seja, o embate entre enunciados, que faz funcionar a engrenagem dos valores sociais, dando-lhes vida e movimento, submetendo-os à avaliação social, julgando-os, consagrando-os, rechaçando-os. Em suma, a língua movimenta e é movimentada pelos valores e vice-versa, construindo, assim, os pontos de vista.

A QUESTÃO DA CHARGE

Em geral, muitas pessoas confundem a charge com histórias em quadrinhos, tirinhas cômicas, cartuns. Isso ocorre por todos esses gêneros compartilharem uma característica bastante singular: a linguagem dos quadrinhos. Porém, apesar das semelhanças entre eles, são gêneros diferentes e, portanto, cada um apresenta características que os singularizam. Assim, como é do interesse neste momento, vejam-se alguns traços que caracterizam o gênero discursivo charge.

Há uma bibliografia vasta a respeito da charge nas mais diferentes vertentes dos estudos linguísticos e não linguísticos, atentando para a materialidade linguística, a imagem, o social, os possíveis trabalhos pedagógicos tendo-a como instrumento, a argumentação. E é exatamente por isso que alguns indagam se ainda há algo para se pesquisar em um gênero tão investigado. Já sabemos que a charge é um texto que tem uma potência pedagógica expressiva

dependendo do que se esteja pensando em fazer na sala de aula. Muitas sugestões foram feitas e muitas experiências são relatadas em trabalhos publicados em eventos acadêmicos de vários níveis. Sabemos, também, que há uma literatura extensa sobre a questão da materialidade e das características da charge (teor opinativo, vida útil curta, situacionalidade altamente pontual, trecho verbal breve - quando há -, uso da imagem, uso da figura de personalidades, temática variada determinada pelo contexto imediato, etc.). Não apenas sobre materialidade, mas a relação entre charge e sociedade para ver como por meio do gênero a própria sociedade faz seu autorretrato, bastando observar o título de alguns trabalhos sobre a charge: "A charge: função social e paradigma cultural", de Andréa de Araujo Nogueira, "Charge: uma abordagem parodística da realidade", de Edilaine Gonçalves Ferreira, "Estudo sobre as charges: o meio ambiente retratado pelo desenho na imprensa gaúcha", Tatiana Cristina Feldens. Tais trabalhos são de diversas áreas do conhecimento e têm um corpus em comum, a charge, e esta tem se mostrado um instrumento eficaz de estudos diversos na área das Ciências Humanas por espelhar opiniões sobre diversos fatos e, mesmo que a charge não chegue a todos os segmentos sociais, ela consegue atingir um público grande por meio da internet, jornais e televisão, podendo ser, assim, pensada enquanto gênero de massa. E é exatamente por esse caráter de "vitrine" que pensamos a definição desse gênero discursivo tão particular.

Vemos a charge como uma vitrine ideológica de uma sociedade em razão de se observar que uma das maneiras mais explícitas de se apresentar acentos valorativos é por meio da charge. Chargistas de todo o Brasil e do mundo lançam seus pontos de vista publicamente através de charges e dão respostas a discursos que circulam no social e que geram outros. A História nos mostra que em tempos de repressão política um dos primeiros profissionais a ser perseguido é o chargista, por seu caráter axiológico sobre a sociedade, sendo, também, um formador de opinião.

Portanto, o texto chargístico não apenas traz uma crítica ao social de maneira contundente e risível, ele recria a realidade por meio da expressão de seu ponto de vista, opina e noticia concomitantemente, opinando sobre a situação de maneira criativa. Podemos evidenciar isso pelas caricaturas que sempre recriam a imagem das personalidades da política ou de pessoas famosas. A exacerbação dos traços e o realce dos detalhes singulares dos personagens na caricatura é um dos

instrumentos que a charge usa para reinventar a realidade. O riso da charge é outro fator que faz dela uma vitrine singular do social, por ser através dele que a crítica social consegue atingir pontos que a seriedade jamais alcançaria. Essa relativização que o riso proporciona possibilita, muitas vezes, uma crítica mais pesada. Há quem questione o riso como característica do texto chargístico. A nosso ver, o riso é uma característica sim devido a um dos objetivos do gênero ser criticar de maneira cômica. Contudo, temos de reconhecer que nem sempre tal riso desponta e para isso temos duas explicações: a primeira é de que todo gênero apresenta características relativamente estáveis, ou seja, não necessariamente todos os textos classificados como artigo de opinião, por exemplo, têm de apresentar todos os traços que identificam um texto enquanto artigo de opinião, um terá uma característica que pode não ocorrer em outro e nem por isso ambos deixarão de pertencer ao mesmo gênero; e a segunda é de que nós emitimos juízos de valor sobre tudo e pode acontecer de o ponto de vista da charge estar totalmente ao inverso do ponto de vista do leitor e isso causar um estranhamento tamanho que o leitor não consegue negociar com o acento do texto para, então, entrar em seu jogo e alcançar o riso, pois, muitas vezes, o humor pede que nos desvencilhemos um pouco dos nossos pontos para, enfim, possibilitá-lo, podendo-se dizer que daí nasce o humor negro que, muitas vezes, causa horror ao invés de humor – efeito contrário.

Em suma, tudo na charge é milimetricamente pensado e não podia ser de outra maneira se pensarmos no espaço físico destinado a tal gênero. O poder de condensação é um capítulo à parte, principalmente, quando a analisamos detalhadamente toda carga semântica. O axiológico é fundante da charge e tudo nela converge para a orientação opinativa.

ANÁLISE

Charge 1

Na charge acima, evidenciamos a presença de três personagens: a figura de uma mulher em pé, com uma mão apoiada no quadril, segurando o cabo de uma vassoura, com cabelo em tom castanho na altura do ombro, usando um vestido verde de mangas e um avental na altura da cintura, a cabeça levemente abaixada; outra figura feminina, também segurando uma vassoura e virada para a personagem já citada, sorrindo e vestindo traje social composto por blusa vermelha por dentro, blazer e saia na cor laranja quase marrom, cabelo curto em tom castanho; e uma figura masculina de costas com rosto de perfil, usando um macacão verde com um bolso na altura do quadril, cabelo e barba grisalha, segurando uma ferramenta em uma das mãos. Além das personagens, o cenário se compõe pela presença de um painel de ferramentas e um balcão. Além do imagético, há o verbal que se configura por meio da fala da personagem feminina em traje social e que diz "Botaram freio de mão na minha", levando a crer que a fala corresponde a uma resposta a uma possível pergunta feita pela outra personagem, a qual poderia ter sido "O que é isso em sua vassoura?". Observamos que a vassoura apresenta um objeto incomum em seu cabo, uma espécie de dispositivo o qual é identificado como freio de mão.

Recorrendo a nosso conhecimento de mundo, podemos evidenciar que, na realidade, duas das três personagens remetem a personalidades do contexto político brasileiro: Dilma e Lula, sendo isso constatado a partir da identificação de traços que são recorrentes nas caricaturas que apontam para eles (no caso de Dilma, o cabelo e as roupas e, no de Lula, a barba e o aspecto rechonchudo). A terceira personagem aparece como fictícia e, portanto, não remete a ninguém do contexto político. Observe-se agora o contexto que envolve a charge.

O enunciado em análise foi publicado no dia 26 de agosto de 2011 e dialoga, diretamente, com enunciados que circulavam sobre a presidenta enquanto pessoa apadrinhada pelo ex-presidente Lula. Isso se relaciona com um contexto que antecede a produção desse texto: as eleições presidenciais de 2010. É preciso voltar um pouco no tempo para entender melhor como se deu a gênese de tal discurso. 2010 foi o último ano do segundo mandato consecutivo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que deixou o governo com bons índices de aceitação. Com isso, o Partido dos Trabalhadores (PT) precisava de um sucessor para continuar no poder e optou por lançar a candidatura de Dilma Rousseff no dia 13 de junho de 2010, a qual ocupava o cargo de chefe da Casa Civil, tendo de deixar o Governo Federal para se lançar como presidenciável[1]. Durante a campanha, figuravam entre os principais concorrentes de Dilma Rousseff o tucano José Serra (PSDB). A imagem do ex-presidente Lula foi largamente utilizada pelo PT a fim de vencer a disputa e trazer Dilma como a candidata de Lula, como aquela que iria continuar os seus feitos, sendo, portanto, a melhor escolha na opinião de muitos brasileiros que apoiavam o governo. Devido a essa forte influência da figura de Lula na eleição na qual Dilma venceu, surgiu um discurso que a via como candidata à sombra de Lula, atribuindo a vitória não a ela, porém à fama e à boa aceitabalidade de que gozava o ex-presidente, criando no imaginário de muitos que a eleição de Dilma seria uma forma de Lula continuar no poder uma vez que, durante a campanha, o político se dispôs a auxiliar a candidata no que fosse necessário. Dessa forma, a candidata não havia vencido efetivamente as eleições, mas o ex-presidente. A partir do discurso que passou a surgir e a circular com bastante força, criou-se uma imagem de Dilma enquanto apadrinhada do ex-presidente e como fantoche nas mãos de Lula que seria o verdadeiro administrador da nação brasileira, tendo em vista que um político não pode ocupar por mais de oito anos o cargo de presidente da República, sendo essa uma maneira disso acontecer.

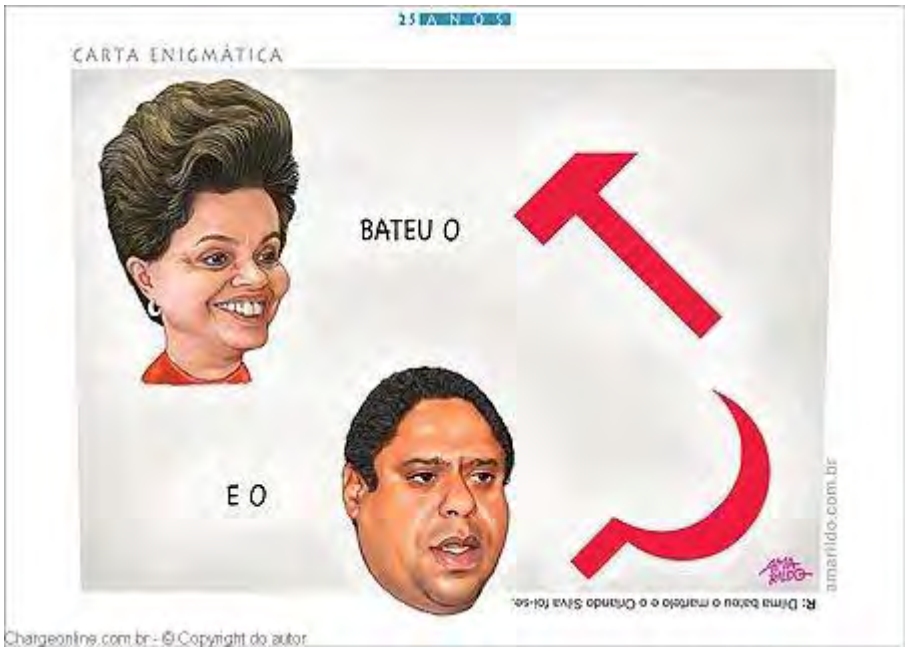
Já no poder, a presença de Lula ainda era forte. Havia relatos de que, muitas vezes, a presidenta se encontrava com ele para pedir-lhe "conselhos" de como comandar o país, o que reforçou a imagem que se criara dela. Contudo, vieram os sucessivos escândalos por corrupção que atingiram diversos ministérios e muitas charges e textos trouxeram Lula enquanto aquele que dizia à presidenta que "deixasse para lá", denotando que eventos dessa natureza seriam normais e aceitáveis. Para entendermos a razão dessa imagem de Lula, voltemos um pouco mais no tempo e lembremos daquele que é

[1] Fonte: http://www2.planalto.gov.br/presidenta/biografia. Acesso em 05/02/2013.

considerado o maior escândalo e esquema de corrupção de nosso país: o mensalão, o qual ocorreu durante o mandato do ex-presidente. O mensalão foi um esquema de compra de votos de diversos parlamentares que envolvia várias figuras do governo da época e tinha o objetivo de fazer com que os projetos do governo fossem aprovados sem dificuldade, ao passo que os que faziam parte do esquema eram pagos mensalmente, daí é que vem o nome, para servir aos interesses do governo. Quando o esquema veio à tona, muitos jornalistas peguntavam ao presidente na época se ele sabia o que estava ocorrendo e ele afirmava que não, fazendo com que nascesse um discurso eu trazia Lula enquanto desentendido e, consequentemente, conivente com a prática. Baseando-nos nisso, ao relacionarmos que se criou uma imagem de Lula enquanto conivente e de Dilma enquanto subordinada a ele, isso nos leva a pensar que os escândalos do governo Dilma teriam o mesmo tratamento por parte da presidência que teve na gestão anterior, no entanto, a presidenta pediu a apuração dos casos e a punição dos culpados, mostrando postura contrária ao esperado. Enunciados que circularam durante a crise apresentavam o ex-presidente como uma espécie de intercessor dos acusados junto a Dilma, devido a ela não ter expressado apoio a nenhum dos acusados e ter pedido a investigação deles. Dizia-se, inclusive, que Lula teria pessoalmente conversado com a presidenta a fim de fazê-la desistir das investigações.

Assim, observa-se após a análise da materialidade chargística, da explicitação do momento imediato de produção do texto e apresentação das relações dialógicas estabelecidas entre charge e demais enunciados que existem valorações expressas sobre Lula e Dilma. Sobre o primeiro, podemos observar que se constrói uma imagem de pessoa conivente, confirmada pela inferência de ser ele o responsável pelo freio-de-mão na vassoura de presidenta e pelo uso do discurso que o apresenta como aquele que tenta "abafar" a corrupção. Por aparecer enquanto ao lado da corrupção, socialmente carimbada com pesado acento negativo, imprime-se sobre a figura de Lula um acento de valor negativo e um ponto de vista que o traz como conivente. Quanto à Dilma, se imprime um acento de valor negativo que nasce pela imagem do freio-de-mão o qual representa imageticamente sua falta de autonomia, sua submissão a fatores outros, tendo em vista que se pode inferir que a intenção era uma, fazer a "faxina", e a realidade é outra, não pode realizar seu desejo por estar sob o julgo de outra pessoa que lhe impossibilita. Sendo assim, o acento é negativo, por ser empedida de fazer algo que gostaria e seria, socialmente, aprovado, e o ponto de vista é de pessoa submissa.

Charge 2



No enunciado acima, identificamos a presença de duas personagens – uma mostrada do pescoço para cima e outra com o desenho apenas da cabeça -, e dois objetos em vermelho que remetem a um martelo e uma foice. Os itens têm por pano de fundo um quadrado cinza o qual dá um enquadramento e aparece acima de um outro plano de fundo completamente branco, formando três planos: o primeiro em que aparecem as imagens, as personagens e o verbo "bateu" juntamente com os artigos "o" e a preposição "e"; o segundo preenchido pelo quadrado cinza, com os dizeres "carta enigmática", "R: Dilma bateu o martelo e Orlando Silva foi-se" e "Amarildo.com.br"; e o terceiro pelo fundo branco. Temos a presença tanto da linguagem visual quanto da verbal, representadas pelas imagens e caricaturas e pelas proposições. A linguagem visual apresenta duas caricaturas em que a primeira lembra um rosto feminino com um alto topete em tom castanho, uma pequena argola na orelha e um sorriso em que se destacam o tamanho dos dentes incisivos. Já na segunda caricatura há a figura de um rosto masculino e de cabelos negros. Quanto ao verbal, há os trechos "25 anos" (centralizado na parte superior do enunciado em verde e branco), "carta enigimática" (em letras finas na mesma tonalidade cinza do quadrado e fora dele), "amarildo.com.br" (na vertical fora do quadrado em mesmo tom), "R: Dilma bateu o martelo e Orlando Silva foi-se" (de cabeça para baixo fora do quadrado no canto direito inferior). Observamos a partir de nosso conhecimento de mundo que as personagens no enunciado na verdade são as figuras da presidenta e do ex-ministro dos

esportes Orlando Silva de modo caricatural. Para compreender o projeto de dizer, faz-se necessário recuperar o contexto imediato de produção do texto chargístico em análise.

O enunciado foi publicado em 27 de outubro de 2011, momento da crise ministerial em razão dos vários e sucessivos escândelos envolvendo diversos ministros e funcionários acusados de participarem de esquemas de corrupção. No momento em questão, o alvo era o Ministério dos Esportes, pela descoberta do desvio de verba pública de programas sociais como o Segundo Tempo, levando o ministro na época, Orlando Silva, a se demitir após o escândalo e a ser substituído por Aldo Rebelo, atual ministro dos esportes. Outra informação pertinente para a construção de sentidos é o fato de Orlando Silva ser membro do PCdoB (Partido Comunista do Brasil) que tem por símbolos os signos socialistas do martelo e da foice sobre o fundo vermelho. Assim, o enunciado chargístico estabelece relação dialógica com os enunciados produzidos pela ocasião da demissão de Orlando Silva.

A partir da captação dessa mensagem, pode-se identificar a construção que se faz do ex-ministro enquanto aquele que foi tirado do cargo após decisão da presidenta, atentando para o fato de que o ato de bater o martelo remete ao gesto feito pelos juízes após dar o veridicto, sendo, pois, um gesto que se legitimou socialmente enquanto tomada de posição. Assim, contraria enunciados de que o ex-ministro teria renunciado ao cargo, porque se infere que a renúncia seja um ato de livre e espontânea vontade, ou seja, uma decisão tomada pelo renunciante e não por terceiros. Assim, pode-se interpretar que a charge, na verdade, traz a saída do ministro dos esportes como uma decisão não de Orlando, mas de Dilma e se caracterizando como uma falsa renúncia. Mas para chegar à mensagem, tem-se de interpretar o jogo linguístico que se realiza na charge, tendo em vista que ele é passado por meio de imagens e de palavras. Relacionamos à Dilma pela sua figura caricatural, seguindo-se a sequência do verbo “bateu” e do artigo “o”; após, há a figura de um martelo em vermelho e a sequência da conjunção “e” e do artigo “o” para, em seguida, aparecer a caricatura de Orlando Silva e, por fim, o desenho da foice em cor vermelha. É importantíssima para a compreensão da mensagem a identificação das caricaturas e dos objetos.

Os desenhos do martelo e da foice em vermelho não são gratuitos, porém orientados por um motivo em especial: o fato de Orlando pertencer ao PCdoB e este ter em sua bandeira os dois signos, servindo ambos de metonímia do partido do qual o ex-ministro faz parte. Assim, utiliza-se os símbolos do partido preenchidos pelo vermelho, cor do partido, para se fazer uma brincadeira linguística em que o martelo segue a lógica

de uma esfera jurídica que se extende socialmente por meio do enunciado cristalizado "bater o martelo" e seus respectivos acentos e a foice entra com um duplo sentido tanto por sua função utilitária (cortar) quanto pela sinonímia sonora com a proposição "foi-se".

Sendo assim, relacionando a materialidade da charge, as relações estabelecidas entre ela e outros enunciados e o momejnto imediato de produção do enunciado, observa-se que há acentos de vlor emitidos sobre as duas personagens que aparecem na charge: Orlando Siva e Dilma Rousseff. Sobre o ex-ministro dos esportes repousa um acento negativo em razão da motivação de produção do próprio enunciado, uma vez que ele nasce para mostrar opinião sobre a saída do ministro por corrupção. Também por se inferir que ele foi demitido e não que se demitiu, como afirmava. Já sobre a presidenta, diferentemente do que ocorre na charge anterior, há um acento positivo, por ser colocada enquanto aquela que puniu um suburdinado seu por prática desonesta. Assim, o ponto de vista formado é de Orlando enquanto corrupto, sujo e Dilma enquanto justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto acima, pode-se perceber que o acento de valor é algo que se imprime sobre quaisquer temáticas e personalidades, sendo imprescindível para a formação do ponto de vista emitido. Observa-se que a mesma figura pode receber avaliações totalmente contrárias, como acontece com a imagem de Dilma que na primeira charge é avaliada negativamente e, na segunda, positivamente sobre exatamente a mesma temática: corrupção em seu governo. É preciso atentar para o fato de os valores e pontos de vista foram gestados no social para aparecer nos enunciados em análise, ao passo que apenas com o conhecimento do contexto imediato de produção, com a recuperação da enunciação é que é possível entender o porquê do acento e ponto de vista expresso nas charges. Também na charge chama a atenção o fato de os argumentos serem, em sua maioria, visuais, isto é, por meio do imagético – caricaturas e desenhos – que visa dar elementos que apontem para os posicionamentos criados.

Dessa forma, o axiológico desponta nas charges analisadas de maneiras variadas, como já citado no caso dos acentos colocados sobre a presidenta, e por vias outras, como no caso do imagético. O que se observou nesta breve análise pode ser alargado para o texto chargístico de modo geral, tendo em vista seu propósito de explicitação axiológica e sua natureza verbo-visual.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

CAVALCANTI, M. C. C. **Multimodalidade e argumentação na charge**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FELDENS, T. C. **Estudo sobre as charges: o meio ambiente retratado pelo desenho na imprensa gaúcha**. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewFile/3473/2730. Acesso em 23 de setembro de 2010, 18h e 52min.

FERREIRA, E. G. **Charge**: uma abordagem parodística da realidade. Dissertação de mestrado. Universidade Vale do Rio Verde, 2006.

MIANI, R. A. Charge: uma prática discursiva e ideológica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais**... Campo Grande, 2001.

NOGUEIRA, A. A. A charge: função social e paradigma cultural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte, 2003.

OS PROPÓSITOS COMUNICATIVOS EM GÊNEROS MULTIMODAIS COMPARTILHADOS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO FACEBOOK[1]

Liliane Alves da Silva (UPE)[2]

RESUMO: Durante muito tempo a linguagem verbal foi predominante na produção dos gêneros textuais. Com o avanço das tecnologias, as formas de apresentação desses gêneros modificaram-se. Por esta razão eles são constituídos por diversas modalidades: escrita, imagem, som, movimento, entre outras. De acordo com essa perspectiva o presente artigo teve como principal finalidade identificar os propósitos comunicativos dos gêneros multimodais compartilhados por estudantes universitários no Facebook. O *corpus* para análise foi constituído por 20 exemplares de gêneros compostos por imagens e palavras que foram analisados com base nas teorias da multimodalidade e gêneros multimodais proposta por Dionísio (2005), análise e compreensão de gêneros por Marcuschi (2008) e propósito comunicativo por Bezerra (2006).

Palavras-chave: Propósitos comunicativos, gêneros multimodais, Facebook

Abstract: For a long time verbal language was predominant in the production of genres. With the advancement of technology, the ways of presenting these genres have changed. For this reason they are made up of various forms: writing, picture, sound, movement, among others. According to this perspective, the main purpose of this work is to identify the communicative purposes of multimodal genres shared by college students on Facebook. The corpus for analysis consisted of 20 texts composed of pictures and words that were analyzed based on the theories of multimodality and multimodal genres proposed by Dionisio (2005), analysis and comprehension of genres by Marcuschi (2008) and communicative purpose by Bezerra (2006).

Key words: communicative purposes, multimodal genres, Facebook.

[1]Este artigo é resultante de um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UPE 2012-2013), realizado sob a orientação do Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra.
[2]Liliane Alves da SILVA, graduanda em Letras,
Universidade de Pernambuco (UPE)
Campus Garanhuns
alvesliliane83@yahoo.com.br

Introdução

Nas últimas décadas houve diversas mudanças na produção dos gêneros textuais. Observa-se que eles acompanham as transformações sociais e modificam-se de acordo com elas. Os gêneros também fazem parte do cotidiano de todas as pessoas e estas sempre os produzem, muitas vezes sem compreender que a comunicação ocorre por meio deles, os quais por sua vez, materializam-se através de textos.

Apesar de existir muitas pesquisas sobre gêneros, ainda são poucas as análises que contemplam os propósitos comunicativos presentes neles, especialmente quando se referem a gêneros compartilhados em *sites* da Internet que promovem a interação entre as pessoas, como é o caso do Facebook. Por esta razão este trabalho tem como principal finalidade analisar os propósitos comunicativos dos gêneros multimodais compartilhados por estudantes universitários no *Feed de notícias*, página do Facebook.

Para realizarmos o presente estudo partimos das pesquisas desenvolvidas por Bezerra (2006) sobre propósito comunicativo e de gêneros multimodais por Dionísio (2005). Para alcançar os nossos objetivos foi feita a coleta do *corpus,* o qual foi constituído por 20 exemplares de gêneros compartilhados pelos estudantes de graduação, durante o segundo semestre do ano de 2012.

Selecionamos os gêneros compostos por imagens e palavras, os quais foram analisados levando em consideração os movimentos retóricos que contribuem para a realização dos propósitos comunicativos, como também as relações existentes entre os dois modos de representação, seja ela verbal ou imagética, presentes nos mesmos.

Este artigo tem início com apresentação de algumas noções de gêneros textuais e a sua importância na realização das diversas práticas sociais, seguida pela definição dos gêneros multimodais, propósitos comunicativos e algumas considerações sobre as redes sociais mediadas pelo Facebook, prosseguindo com a análise dos gêneros textuais multimodais e por fim as considerações conclusivas.

1 O gênero como prática social

Conforme Marcuschi (2008, p. 147) “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda.” Sabe-se que o estudo dos gêneros teve início com os gregos, mas era limitado por estudar apenas gêneros literários. Com o passar do tempo houve um grande avanço nesses estudos de modo que de acordo com Swales (apud Marcuschi 2008, p.147) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” Dessa forma, os gêneros são vistos

como meios necessários para a realização de eventos comunicativos sejam eles literários ou não.

Concordamos com Miller (2009) quando diz que os gêneros são uma "forma de ação social." Pois eles fazem parte da vida dos seres humanos e favorecem o desenvolvimento das diversas práticas sociais e é por meio deles que inúmeras situações comunicativas são realizadas. Para conhecer o funcionamento de uma sociedade faz-se necessária a análise dos gêneros que ela produz. Como lembra Marcuschi (2008, p. 154), "toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero." Estes são mediadores das comunicações que ocorrem entre os seres humanos, realizando assim diversas ações sociais que podem possibilitar a transformação da sociedade.

É por meio da análise dos gêneros produzidos por uma comunidade discursiva que a conhecemos mais profundamente, pois eles possibilitam a identificação dos objetivos, como também das intenções particulares dessas comunidades. Isto nos faz recordar a concepção de Bazerman (1997), o qual afirma que:

> Os gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Os gêneros são lugares familiares a que recorremos para realizar uma ação comunicativa inteligível e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido. (2011, p.23)

Por esta razão a produção de gêneros não deve ser algo superficial somente para um determinado fim ou para a aprendizagem de estruturas, porque eles estão além das formas, fazem parte da vida das pessoas revelando os modos de ser e de agir das mesmas no ambiente social. Os gêneros acompanham o desenvolvimento das novas tecnologias e modificam-se de acordo com elas. Segundo Tom Erickson (apud Marcuschi, 2008, p. 198) "a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros", os quais sofrem influência por serem as principais formas de interação entre os membros de uma sociedade.

Com o surgimento das atuais inovações tecnológicas os gêneros receberam uma nova terminologia e atualmente os que estão presentes no ambiente digital são denominados gêneros digitais. Para Carvalho (2009):

> Gênero [textual] como evento linguístico está atrelado às necessidades comunicativas da sociedade, o que é relevante para definir também os gêneros digitais, pois estes surgem dentro de uma determinada esfera da comunicação, a esfera digital. Esses gêneros se desenvolvem em conformidade com os usos que os homens fazem das novas tecnologias de comunicação decorrentes dos avanços das tecnologias digitais. (apud LÊDO, 2011, p. 51)

Os gêneros digitais são dinâmicos e fazem com que o leitor escolha diferentes formas de leitura, além de torná-lo o coautor do texto, uma vez que se constituem com o auxílio do hipertexto que possibilita ao leitor navegar em diversas páginas, sem precisar manter um direcionamento linear conforme a seguinte afirmação:

> Em suma, quando estamos diante do hipertexto eletrônico, temos realmente a impressão de que aquele território não tem fronteiras, pois podemos navegar livremente "para frente" e "para trás", "para cima" e "para baixo" sem os limites previamente impostos pelo texto impresso. (CAVALCANTE; NUNES, 2011, p. 176).

Uma das características dos gêneros digitais é a de integrar imagem ao texto, ou seja, a imagem complementa o sentido do texto, de modo que ambos mantêm relações muito próximas, como veremos a seguir.

2 Gêneros e multimodalidade

Apesar dos estudos acerca da multimodalidade terem ganhado força somente nos dias atuais, pesquisas sobre gêneros já os consideravam multimodais, pois quando falamos ou escrevemos sempre utilizamos mais de uma modalidade. É importante ressaltar que vivemos em uma sociedade em que os recursos visuais são bastante evidenciados. Os mesmos fazem parte das diversas formas de comunicação utilizadas pelos usuários da língua, e por esse motivo os leitores devem ter a habilidade para compreender a mensagem que lhes é transmitida através dos recursos visuais e verbais presentes nos gêneros textuais que são sempre multimodais, porque tanto na fala quanto na escrita eles são compostos por modalidades diferentes que contribuem para a construção do sentido. Segundo Kress & Van Leeuwen (1997):

> Mesmo um texto verbal tem outros modos de comunicação co-presentes que contribuem para o seu significado. Textos são, portanto, *multimodais*, ou seja, um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados. (apud SELVATICI, 2007 p. 01)

A noção de multimodalidade foi introduzida por Kress & Van Leeuwen em 1996 na área da semiótica social. Atualmente ela tem se destacado nos estudos dos gêneros, os

quais sempre possuem em sua composição mais de uma modalidade, como dissemos. Quanto à observação desses aspectos, convém lembrar que:

> Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2005, p.161)

O trabalho com esses gêneros, em especial aqueles que possuem imagens em sua composição, requer dos educadores como também dos estudantes, uma leitura atenta de todos os recursos utilizados na produção, porque só compreendemos o sentido à medida que observamos todos os aspectos, atentamente.

Em todos os lugares nos deparamos com imagens que precisam ser interpretadas, por isso a necessidade de auxiliar os estudantes, no desenvolvimento de habilidades que os tornem capazes de interagir de forma eficaz em contextos diferenciados.

Todos os recursos utilizados na produção de um determinado gênero contribuem para a realização dos seus propósitos comunicativos que por sua vez, são critérios relevantes para a identificação/análise de inúmeros gêneros que são produzidos na sociedade.

3 Propósitos comunicativos: construção individual ou social?

Conforme afirma Swales (apud Bezerra 2011, p. 124) "é o propósito comunicativo que realmente faz surgir o gênero". Eles não são individuais, de um grupo ou de uma comunidade discursiva em particular, mas fazem parte da construção social, por isso motivam a produção dos gêneros em todos os âmbitos da sociedade. Geralmente uma comunidade discursiva que pretende realizar uma ação, recorre a um gênero que possui propósitos socialmente reconhecidos que mais se adequam a seus objetivos. Conforme esta afirmação:

> O propósito comunicativo, portanto, não será algo simplesmente imanente no texto como tal, visto que se trata sempre de um processo de construção social desse propósito ou propósitos, nem será uma realidade meramente psicológica, definível como "intenção do autor", pois seria imperativo questionar essa onipotência do autor sobre o texto e sua recepção na sociedade. (BEZERRA 2011, p. 12)

Como percebemos o propósito não está limitado à intenção do autor ou ao texto, mas reflete as convenções sociais, ou seja, ações que a sociedade deseja realizar por meio da linguagem. Isto significa que os gêneros possuem propósitos com dimensão social que segundo Swales (apud Bezerra 2011, p.126) devem ser ressaltados.

Percebe-se a relevância dos propósitos para as diversas práticas sociais, as quais são realizadas por meio dos gêneros que por sua vez materializam-se através dos textos verbais ou imagéticos. Conforme afirma Bezerra (2006, p.70) "o propósito comunicativo tem a ver exatamente com aquilo que os gêneros realizam na sociedade". Nota-se que em todos os ambientes os gêneros são produzidos para atender a um ou a vários propósitos.

As análises dos gêneros que levam em consideração os propósitos comunicativos são mais complexas, porém contribuem para um conhecimento mais profundo das comunidades discursivas que os produzem, porque elas possuem características próprias que são reveladas nas estruturas dos gêneros que são produzidos em seu interior, mas as mesmas não interferem nos propósitos comunicativos, pois estes são estratégias convencionais da sociedade.

4 As redes sociais mediadas pelo Facebook

As redes sociais em ambiente virtual agrupam, cada vez mais, um grande número de pessoas que são conectadas com o objetivo de manter relacionamentos sociais como a amizade, trabalho ou compartilhamentos de informações. Todas essas ações contribuem para a construção da estrutura social. Atualmente muitos recursos têm sido utilizados para facilitar a interação entre as pessoas, entre eles destaca-se:

> O Facebook, um site de relacionamento que inicialmente restringiu o acesso a estudantes universitários regulamente matriculados, é descrito pela representante do site, Chris Hughes, como um veículo que permite que os estudantes se apresentem de uma nova maneira em um novo espaço [...] enfatizando diferentes aspectos de personalidade. (MILLER 2012, p. 93)

Nos últimos anos o número de usuários do *site* acima referido tem aumentado no Brasil e no mundo. Por esta razão faz-se necessário observar, como também estudar as práticas discursivas e as diferentes formas de interações que são realizadas por meio dele.

Poucos estudos foram feitos acerca deste site, que atualmente vem se destacando por fazer parte do contexto social de muitos brasileiros, incluindo pessoas cultas como professores e estudantes universitários, entre outras, mesmo tendo surgido para uso particular de estudantes da Universidade de Harvard.

A representante do Facebook Hurghes, ao ser entrevistada por um jornalista da New Yorker, afirmou que o *site* acima referido se tornou rapidamente um ambiente de autopromoção, um lugar para se vangloriar e se mostrar e competir pela atenção dos outros tanto quanto por sua companhia. (MILLER, 2012). Sabemos que em todos os ambientes os gêneros são meios pelos quais são realizadas ações diversificadas. Considerando as ações que eles realizam, nos diversos contextos sociais, este trabalho faz uma abordagem dos propósitos comunicativos em compartilhamentos feitos por estudantes universitários no Facebook.

5 Análise das postagens no *Feed de notícias*

Durante a análise das postagens, percebemos que elas revelam a postura de cada estudante frente à realidade social, pois os mesmos possuem propósitos diversificados que estão de acordo com o perfil de cada um deles.

A construção do sentido nos textos compartilhados pelos estudantes universitários no Facebook, ocorre através da leitura atenta dos aspectos verbais e visuais, pois o texto verbal traz apenas parte da informação, portanto para compreendê-la completamente é preciso "ler" também o texto visual.

No entanto, apesar de tentarmos fazer uma observação minuciosa de todos os aspectos, levando em consideração tanto os verbais quanto os visuais, a prioridade no decorrer da análise foi o texto verbal, pois nele estão presentes as unidades retóricas que possibilitam a identificação dos propósitos. Mas é importante ressaltar que as imagens mesmo não sendo ainda consideradas unidades retóricas elas, de certa forma, favorecem a identificação dos propósitos.

Dentre os compartilhamentos, era comum encontrar os que tinham o propósito de criticar as atitudes dos governantes como é o caso desse gênero compartilhado por um dos estudantes.

Exemplo1: Pensamento crítico

Fonte: www.facebook.com

Nota-se que esse quadrinho tem como propósito fazer uma crítica aos políticos que não têm compromisso com as suas cidades e com o povo que os elegeram. Inicialmente a personagem revela que está atenta à situação atual de seu município. Por isso questiona-se sobre o que deve fazer. Continuar do mesmo jeito ou modificar as condições de vida da população. O texto verbal tem início com as informações sobre a situação da cidade em que Mafalda mora. Nota-se que a informação e o questionamento são movimentos retóricos utilizados para realização dos propósitos desse gênero.

Sabe-se que Mafalda é uma personagem criada pelo argentino Quino. Sua principal preocupação é com a humanidade, por isso ela está sempre atenta à realidade social e os quadrinhos que a envolvem trazem reflexões/críticas sobre as diversas questões sociais. Na imagem percebemos que Mafalda está em um banco medindo o globo com um cordão, e isso revela que sua preocupação não se limita apenas à sua cidade, mas à humanidade inteira, pois em todos os países os problemas com a educação, saúde, entre outros, são semelhantes.

As estratégicas retóricas percebidas neste gênero foram a informação sobre a situação em que está a cidade com relação à educação e a saúde como também o questionamento sobre a opção de votar ou não, nos mesmos políticos. Todas essas estratégias contribuem para a realização dos propósitos. Conforme afirma Swales (2004) são unidades discursivas ou retóricas que realizam dentro dos discursos tanto escritos quanto falados uma função comunicativa coerente, além de ser um meio utilizado para identificação do(s) propósito(s) comunicativo(s). Podemos dizer que ao compartilharem gêneros com os propósitos de criticar os diversos acontecimentos sociais os estudantes revelam sua maneira de perceber o mundo.

Para que seja possível compreender a relação existente entre propósito comunicativo e movimentos retóricos. Elencamos os movimentos encontrados nas postagens que têm como propósito criticar injustiças sociais, no quadro a seguir:

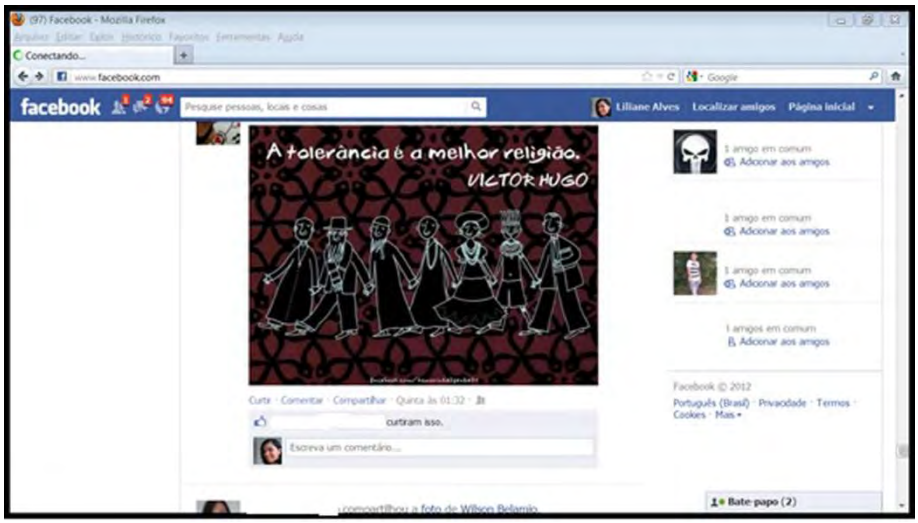
Propósito comunicativo	Criticar injustiças sociais
Movimentos Retóricos	1. Informando sobre o assunto 2. Definindo o tema 3. Exibindo o diálogo entre personagens 4. Questionando o leitor 5. Argumentando sobre o assunto 6. Comparando com outras situações

Quadro1: Movimentos retóricos em postagens no Facebook

Como é possível observar, essa figura ilustra de forma explícita os movimentos encontrados nos compartilhamentos que fazem uma crítica aos acontecimentos sociais, porém eles não ocorreram de forma simultânea, pois nos compartilhamentos foi possível identificar somente um ou dois movimentos retóricos por vez. Como apresentamos na análise do gênero supracitado.

Durante o período da observação feita no *Feed de notícias*, percebemos que os estudantes também postam textos que possuem o propósito de refletir sobre os valores que são essenciais à vida humana, como se percebe no texto a seguir:

Exemplo 2: A tolerância



Fonte: www.facebook.com

Ao iniciar com a frase "A tolerância é a melhor religião" atribuída a Victor Hugo, a postagem revela o respeito que devemos ter com relação às crenças dos nossos semelhantes para podermos transformar a sociedade em lugar onde todos possam viver com dignidade. A tolerância é um dos valores que possibilita a convivência entre os seres humanos. Sem ela não há diálogo nem harmonia entre as pessoas. No caso deste compartilhamento percebe-se que ele se refere à tolerância que deve existir entre as diferentes religiões.

A imagem de personagens representando pessoas de religiões diversas, que estão de mãos dadas, mostra como devemos viver mesmo que tenhamos crenças diferentes. Para compreendermos melhor o sentido do texto faz-se necessária a observação dos dois modos semióticos utilizados na produção do gênero. Conforme Mozdzenski (2008, p.82) "ressalta-se ainda que a emergência de textos multimodais na sociedade contemporânea

passou a exigir do leitor um número cada vez maior de operações cognitivas para a compreensão do que está sendo lido."

O texto verbal traz uma definição do que poderia ser a melhor religião e as imagens complementam o sentido revelando que todas as religiões devem estar unidas para que possam realmente contribuir para a transformação social. Observa-se que o movimento retórico presente no gênero foi a definição da tolerância como um dos valores importantes, que deve ser vivenciado pelos seres humanos.

A partir da observação dos compartilhamentos que têm como propósito refletir sobre valores humanos, foi elaborado o seguinte quadro, tentando, dessa forma, estabelecer relações entre movimentos e propósitos comunicativos.

Propósito comunicativo	Refletir sobre valores humanos
Movimentos Retóricos	1. Definindo o assunto 2. Apresentando o tema 3. Exibindo diálogo entre personagens 4-Questionando o leitor

Quadro 2: Movimentos retóricos em postagens no Facebook

Constatamos que em alguns compartilhamentos só havia um *move*. Isto foi bastante evidenciado nas postagens que tinham como propósito refletir sobre valores humanos. Pois, muitas vezes, elas possuíam um número maior de recursos imagéticos comparados ao texto verbal que, em muitos casos, só era apenas uma frase, como observamos no compartilhamento acima analisado.

Percebemos também, por meio das observações que os estudantes parecem revelar, através dos compartilhamentos, que estão atentos aos acontecimentos sociais como este que foi postado por uma estudante:

Exemplo 3: O descaso das empresas de ônibus

Fonte: www.facebook.com.br

Notamos que a postagem denuncia uma empresa de ônibus que não tem realizado o seu trabalho com responsabilidade. No início a própria estudante escreveu um texto para afirmar sua revolta, revelando dessa forma o seu posicionamento com relação ao tema em questão. Por meio do comentário pode-se dizer que a estudante, além de compartilhar essa postagem, revela sua adesão à denúncia com relação à empresa que deixou de prestar o serviço de forma adequada.

Na publicação, a jovem vai pontuando os motivos pelos quais a denúncia está sendo feita. São eles: o atraso e as péssimas condições dos transportes que podem colocar a população em risco. Enquanto isso, na postagem é possível perceber dois questionamentos um diz respeito à população, o outro às autoridades, que neste caso, ainda não se manifestaram. Contudo, no texto consta esta afirmação "a população clama por justiça e segurança!", mostrando assim, que a população não está satisfeita e deseja ser ouvida.

Na imagem vemos um ônibus, revelando, assim, que o assunto está relacionado a uma empresa que oferece serviços à população, possibilitando dessa forma o deslocamento das pessoas para outras cidades. No texto verbal percebe-se que essa empresa não tem oferecido qualidade em seus serviços, por isso a revolta da população contra ela.

Ao compartilhar gêneros, no mural do *Feed de notícias,* com propósitos como esse, que denuncia a falta de responsabilidade de algumas empresas, os estudantes realizam uma ação social e contribuem de certa forma, para transformar a situação. Os movimentos retóricos que identificamos nessa postagem foram os questionamentos e a informação, e estes contribuíram para a realização dos propósitos.

Do ponto de vista de sua organização, as postagens analisadas que tinham como propósito denunciar injustiças sociais apresentaram poucos movimentos retóricos. Como é notável no quadro seguinte:

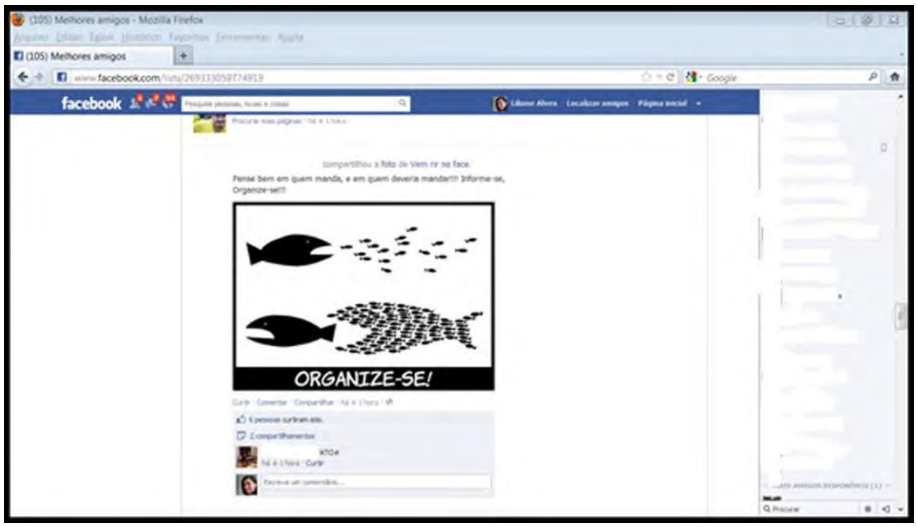
Propósito comunicativo	Denunciar injustiças sociais
Movimentos Retóricos	1. Informando sobre o tema central 2. Comparando com outras situações 3- Questionando o leitor

Quadro3: Movimentos retóricos em postagens no Facebook

Como afirmamos em outro momento da análise, os movimentos retóricos não ocorreram simultaneamente. Porque, em alguns casos, as postagens só possuíam um *move.* Como é possível notar no exemplo supracitado.

Durante a coleta do *corpus* os compartilhamentos que possuem propósito de aconselhar foram bastante evidenciados, como a postagem a seguir, a qual foi compartilhada por um dos estudantes.

Exemplo 4: A necessidade de organizar-se



Fonte: www.facebook.com

A reflexão inicial que faz parte da postagem, escrita pelo estudante, é a seguinte: “pense bem em quem manda e em quem deverá mandar.” Esse comentário faz com que o leitor reflita sobre as práticas sociais que favorecem apenas uma pessoa, ou seja, àquelas que pertencem às classes mais privilegiadas da sociedade. A segunda parte do texto aconselha o leitor a informar-se para que consiga organizar-se e assim vencer as estruturas sociais que o oprimem.

A informação é essencial para realizar os mais diversificados objetivos, pois ela contribui para que haja de fato organização entre os grupos que atuam na sociedade. Nota-se que as imagens possibilitam a construção do sentido por apresentar, inicialmente, uma reflexão sobre o que pode acontecer quando as pessoas não são capazes de organizar-se para buscar seus objetivos. Em seguida a outra imagem revela que, quando há organização, é possível vencer os opressores.

Como se percebe, os aspectos multimodais são essenciais para a construção do sentido, porém faz-se necessária a observação atenta. Não basta ler o texto verbal, é preciso entender as relações existentes entre os aspectos verbais e visuais. Podemos dizer que é importante observar as imagens como também o termo "organize-se", pois essas duas modalidades exercem uma função retórica na construção do sentido desse quadrinho, contribuindo assim para a realização do propósito comunicativo.

Observamos que as postagens que têm como propósito aconselhar, geralmente, apresentavam apenas dois movimentos retóricos, e em alguns casos esses movimentos tinham formas diferentes, sendo assim diversificados. Após a análise das postagens com o propósito acima referido, conforme as ocorrências em nosso *corpus,* chegamos ao seguinte quadro:

Propósito comunicativo	Aconselhar
Movimentos Retóricos	1. Informando sobre o tema central. 2. Definindo o assunto 3. Sugerindo que o leitor realize uma ação.

Quadro 4: Movimentos retóricos em postagens no Facebook

É importante destacar que, na maioria das vezes, não foi possível classificar as postagens como gêneros específicos, pois elas são diversificadas. Por isso, as nomeamos como postagens ou compartilhamentos. A análise dos *moves* teve como referente teórico os estudos realizados por Bezerra (2006), os quais contribuíram de forma significativa para a elaboração dos quadros, contendo os propósitos e os movimentos retóricos. Porém vale ressaltar que, trata-se de observações preliminares, pois ainda não é possível encontrar pesquisas anteriores que se dediquem a análise de postagens do ponto de vista de seus propósitos.

Considerações Finais

Neste trabalho, nosso objetivo foi identificar os propósitos comunicativos dos gêneros que fazem parte dos compartilhamentos feitos pelos estudantes universitários no *site* Facebook, partindo do pressuposto de que todos os gêneros possuem propósitos comunicativos que são socialmente reconhecidos e que não podemos tratá-los como uma questão individual ou "intenção" do autor/escritor conforme lembra Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012).

O presente estudo revelou a complexidade de analisar os gêneros do ponto de vista dos seus propósitos comunicativos, especialmente quando se trata de gêneros compostos por linguagem verbal e recursos imagéticos, pois nestes, a construção do sentido ocorre por meio da observação atenta das relações entre as imagens e as palavras, que exigem do leitor um novo tipo de letramento que foi denominado pelos pesquisadores de letramento visual.

Considerando o ambiente virtual como intensificador da fluidez dos propósitos por estar aliado ao contexto de práticas sociais, conforme afirmam Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), constatamos por meio da análise que as postagens mais compartilhadas pelos estudantes são as que possuem propósitos de criticar, aconselhar, chamar atenção, denunciar e refletir. Dessa forma, eles realizam ações sociais à medida que abordam diversas realidades. Nota-se, então, a importância de refletir sobre as práticas discursivas que de certa forma demostram o ponto de vista dos estudantes frente à sociedade.

Percebemos que as interações virtuais mesmo sendo perigosas para algumas pessoas podem contribuir para refletir sobre o posicionamento que devemos ter em relação aos problemas sociais, como é caso dos estudantes que compartilham gêneros com os propósitos que mais se adequam aos seus objetivos. Assim eles revelam sua indignação, tristeza, alegria, ou seja, expressam seus sentimentos através dos gêneros multimodais. A identificação dos propósitos ocorreu por meio da observação das unidades retóricas presentes nos gêneros. Esta foi feita a partir da leitura atenta do texto verbal, como também do imagético.

Em suma, essas poucas observações dos propósitos comunicativos em postagens, compostas por imagens e palavras, poderão nos ajudar a perceber a necessidade de analisar os gêneros a partir de seus propósitos, bem como compreender as ações que eles realizam na sociedade por meio das interações entre os usuários do *site* Facebook, neste caso, os estudantes universitários.

De acordo com essas reflexões percebe-se a importância de repensar as impressões que temos com relação ao uso da linguagem no ambiente virtual, pois elas são reduzidas muitas vezes a considerações alarmistas, especialmente quando se referem às práticas interacionais realizadas por adolescentes e jovens que são mediadas pelo computador. (BEZERRA, 2011)

Nas pesquisas referentes aos gêneros textuais existe urgência em buscar equilíbrio com relação à análise dos que permeiam o ambiente virtual, segundo Bezerra (2011), pois sabemos que o desenvolvimento de práticas discursivas nesse ambiente pode auxiliar a aprendizagem, por isso é importante relacionar essas práticas, ou até mesmo utilizá-la no ambiente escolar.

Referências

BEZERRA, Benedito Gomes. Os propósitos comunicativos em gêneros introdutórios no ambiente virtual. In: BEZERRA, B. G. (Org.). **Leitura e escrita na interação virtual.** Recife: EDUPE, 2011. 220 p. p. 123-144

_____. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em linguística), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (DIS) curso.** Universidade do Sul de Santa Catarina. V.12, n.1 Palhoça: Ed. Unisul. 2012. 382 p. p. 230-249

BAZERMAN, Charles; **Gênero, agência e escrita**. Charles Bazerman; Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionisio (organizadoras); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CAVALCANTE, Francilene Leite; NUNES, Valfrido da Silva. O hipertexto e suas implicações para o ensino. In: BEZERRA, B. G. (Org.). **Leitura e escrita na interação virtual.** Recife: EDUPE, 2011. 220 p. p. 171-190

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento**.** In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S (orgs). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Paraná: Kaygangue, 2005. p. 159-177

LÊDO, Amanda Cavalcante. A centralidade da leitura e da escrita na interação via Orkut. In: BEZERRA, B. G. (Org.). **Leitura e escrita na interação virtual.** Recife: EDUPE, 2011. 220 p. p. 171-190

MARCUSCHI, Luiz Antônio**. Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia.** In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.) São Paulo: Parábola, 2012. 191 p.

MOZDZENSKI, Leonardo. **Multimodalidade e gênero textual:** Analisando criticamente cartilhas jurídicas. Recife:UFPE, 2008. 186 p.

SELVATICI, Vera Lúcia Carvalho Grade. A análise textual de um texto multimodal. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Fascículo nº 2. 03 abr. 2007. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br Acesso em: 07 mai. 2013.

A MULTIMODALIDADE EM ARTIGOS ACADÊMICOS

Alcilene Aguiar Pimenta (UFC) [1]
Natália de Sousa Lopes (UFC) [2]

RESUMO: Esse artigo é uma das produções resultantes do projeto AMEA – Aspectos Multimodais da Escrita Acadêmica – que vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa Hiperged, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Nessa investigação, tivemos o objetivo de analisar os aspectos multimodais na escrita acadêmica de estudantes de graduação, considerando os processos de construção de significados e sua percepção desse processo, uma vez que esses recursos não aparecem no texto por acaso, pois são estratégias de construção de sentido (OLIVEIRA, 2007). As questões que nortearam nossa investigação foram: *Que tipos de significados podem ser construídos através da combinação de signos verbais, visuais e de outros sistemas semióticos nos textos acadêmicos?* e *Como os estudantes se percebem nesse processo de construção de significados?* Os dados foram coletados em artigos elaborados por graduandos e publicados em revistas de graduação. O *corpus* foi sistematizado e analisado à luz da semiótica social de Kress; Van Leeuwen (1996) e Lemke (1998; 2002). Primeiramente fizemos uma análise descritiva dos significados aparentes, performativos e organizacionais da escrita acadêmica dos estudantes, considerando a combinação dos aspectos multimodais em sua escrita e, em seguida, analisamos a percepção dos autores dos artigos que compuseram o banco de dados no processo de construção desses significados na escrita acadêmica por meio de suas estratégias de composição visual em seus textos. Os resultados mostram que a combinação dos aspectos multimodais na escrita do gênero artigo acadêmico leva-nos a significados aparentes, performativos e organizacionais. Foi observada também uma provável percepção dos estudantes no processo de construção de significados, o que nos fez chegar à conclusão de que, em parte, isso depende da consciência que passam a ter dos significados aparentes, performativos e organizacionais subjacentes aos usos dos recursos multimodais de suas produções.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo acadêmico, Recursos multimodais, Construção de significados.

1. INTRODUÇÃO

Escrever textos acadêmicos como resumos, resenhas, projetos de pesquisa e artigos é para a maioria dos graduandos recém ingressos no nível superior tem sido um grande desafio, pois muitos deles não tiveram uma formação básica adequada, e, apesar

[1] Graduanda em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. Membro do grupo de pesquisa Hiperged, que é coordenado pelo prof. Dr. Júlio Araújo. E-mail: alcilene.ufc@gmail.com
[2] Graduanda em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Monitora da disciplina Leitura e produção de texto acadêmico, durante o ano de 2012, atualmente, é bolsista do Programa de Extensão AmpLinks, coordenado pelo prof. Dr. Júlio Araújo. Membro do grupo de pesquisa Hiperged. E-mail: natalialopes@alu.ufc.br

de já existirem investimentos na educação que objetivam preparar alunos dos níveis fundamental e médio para que eles dominem minimamente os recursos da sintaxe e outros artefatos linguísticos necessários à construção de textos razoáveis, ainda não pudemos observar melhoras consideráveis nesse déficit. Tal fato torna mais árduo o trabalho de professores da graduação, especialmente os que atuam no ensino de produção textual.

Dessa forma, as dificuldades de índole linguística oriundas da escrita verbal nem foram superadas e os estudantes de graduação já se deparam com outras questões que passam a compor a cena da produção de texto: os aspectos multimodais da escrita acadêmica. E é nessa perspectiva que focamos nosso estudo, pois além de orientar seus alunos quanto ao uso de recursos linguísticos tradicionais, os professores precisam ensiná-los a construir sentido através da manipulação de recursos multimodais como a organização do sumário, os usos de negrito, itálico, tabelas, figuras, gráficos e quadros, buscando transmitir, através disso, uma mensagem ao leitor.

Portanto, nessa investigação temos o objetivo de observar como os graduandos vêm inserindo esses mecanismos em suas produções textuais. Para compor o *corpus* dessa pesquisa, coletamos 30 artigos acadêmicos publicados em duas revistas exclusivas para trabalhos de alunos de graduação[3]. Nossa análise foi desenvolvida à luz dos pressupostos teóricos de Kress; Van Leeuwen (1996), que propõem a ideia de uma gramática visual: *Grammar of Visual Design*, bem como em Lemke (1998), que ao analisar textos científicos aponta para a necessidade de construção de sentidos por parte de quem produz o texto e que, obviamente, devem ser compreendidos por quem o lê.

É importante ressaltar que o bom produtor de texto acadêmico não precisa apenas ter uma boa ideia na cabeça, é necessário que ele não só domine estratégias básicas de textualização, como também domine os aspectos multimodais dessa atividade. Em outras palavras, para além de uma boa ideia de trabalho, é necessário ao produtor de textos acadêmicos aprender também a ser um *designer* de sua própria escrita, cuidando dos aspectos multimodais que essa atividade intelectual demanda.

Os recursos multimodais não aparecem no texto por acaso, eles são estratégias de construção de sentido (OLIVEIRA, 2007). O estudante deve entender as razões que sustentam a mobilização de pôr em seus textos uma tabela, uma figura ou um gráfico. Esses recursos devem favorecer o fortalecimento da argumentação de seus textos e, por

[3] Revista Entre Palavras (11 artigos) & Revista Ao Pé da Letras (14 artigos). As revistas mencionadas são voltadas para a área de Linguística e têm publicações de estudantes de várias universidades brasileiras.

isso, é necessário que os alunos dominem isso. Ademais, a capacidade de produzir bons textos é um dos letramentos acadêmicos essenciais ao estudante universitário.

O presente artigo está subdividido em cinco seções: *INTRODUÇÃO*, *TEORIA MULTIMODAL*, *PERCURSO METODOLÓGICO*, *A MULTIMODALIDADE EM ARTIGOS DE GRADUANDOS* e *CONSIDERAÇÕES FINAIS*. Ele é uma das produções resultantes do projeto AMEA – Aspectos Multimodais da Escrita Acadêmica – que vem sendo desenvolvido no grupo de pesquisa Hiperged, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Vejamos a seguir as bases teóricas dessa pesquisa.

2. TEORIA MULTIMODAL

Até meados dos anos noventa a noção de texto era relacionada ao texto escrito e linear, ou seja, até então o texto era visto como monomodal. Com o advento das novas tecnologias, passou-se a especular outras modalidades comunicativas dentro de uma concepção multimídia de texto. Isso ocorreu em virtude da necessidade de classificar os modelos textuais que passaram a ser usados com frequência nos ambientes virtuais, dessa forma, esses textos que eram enriquecidos com imagens, uso de sons, cores, gráficos, diagramas, desenhos e movimentos foram denominados hipertextos. Porém, diante de tais aspectos eles não poderiam ser considerados lineares e foi a partir disso que os linguistas começaram a racionalizar a ideia de texto multimodal.

Contudo, ao longo de duas décadas essa teoria foi amadurecendo e trouxe à tona a noção de que todos os gêneros textuais são multimodais, uma vez que em todas as ações sociais produzidas pela linguagem utilizamos como formas de representação mais de um recurso, inclusive no texto escrito, pois até através da organização estrutural é possível se transmitir uma mensagem ao leitor. Em vista da constatação de que o texto sempre se processa mediante a mais de um código semiótico na construção de seu significado, Kress & Van Leeuwen (1996) sugeriram o conceito de multimodalidade.

> Assim, texto é percebido agora como semioticamente multimodal. O mesmo conteúdo pode ser expresso de diferentes formas e comunicado através de diferentes meios, conjuntamente ou em separado. Ainda, o texto é concebido como um conjunto amplo e articulado de elementos que podem incluir a combinação do simplesmente linear ao som, à imagem, ao movimento, cada um em particular ou todos simultaneamente e ordenado por princípios comunicativos que vão além dos princípios lingüísticos da gramática tradicional. Esta opera apenas ao nível do linear, do texto escrito e falado e não dispõe de recursos que possam explicar as funções comunicativas de outros

> itens recém incorporados aos conceitos de texto e leitura. A comunicação multimodal opera segundo princípios semióticos comuns realizados de diferentes modos e "baseadas em maior ou menor grau nas teorias semióticas de Halliday (1978, 1985), e Hodge and Kress (1988)" (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.3) dentre outros. (OLIVEIRA, 2006, p.23)

Kress & Van Leeuwen (1996) propuseram a chamada gramática do *design* visual (*Grammar of Visual Design*), na qual os meios de representação semióticos utilizados pelos produtores dos textos não são usados de maneira aleatória e podem ser analisados. Essa gramática foi desenvolvida como forma de sistematizar a análise do não verbal e não é apresentada como uma gramática normativa tradicional, mas como um modo de direcionamento para tornar a leitura desse tipo de representação mais atenta e crítica, como mostrou Lemke (1998). Ademais, ele esboçou sua visão da gramática (hipermodalidade), embasado no mote da multimodalidade comunicativa. Conforme Lemke (1997), "a comunicação humana normalmente usa de recursos de sistemas semióticos múltiplos que são combinados de acordo com princípios essencialmente funcionais" (p. 1), e são analisados com base em três funções semióticas simultaneamente integradas para a criação de significados, que são as funções de representação, orientação e organização. Elas são enfatizadas diferentemente, em distintos graus, em qualquer sistema semiótico e corresponderiam aproximadamente às metafunções linguísticas de Halliday (1978): ideacional, interpessoal e textual, respectivamente. A metafunção ideacional pode ser dividida em duas subfunções, uma experiencial e outra lógica, sendo que a primeira diz respeito especificamente aos conteúdos e às ideias e a segunda às relações entre as ideias; a interpessoal está ligada à interação comunicativa entre as pessoas; já a textual é usada para relacionar o que dizemos ou escrevemos com outros eventos lingüísticos e com o mundo real, ou seja, organizamos nossas mensagens de forma que elas impliquem o modo como se relacionam com outras mensagens e com o contexto em que estamos a falar ou a escrever.

Não obstante, é preciso mencionar maiores detalhes relativos às funções propostas por Lemke (2002), visto que nelas consiste o principal aporte teórico do Projeto AMEA, portanto, também o é para análise do presente trabalho. A **função representacional** traduz primordialmente o ponto de vista do leitor, pois aponta para o que é mostrado de fato, algo que supomos ver, aquilo que está acontecendo, bem como, as relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados. E é este aspecto de sentidos que nos permite interpretar os rabiscos não familiares das crianças no papel através de seu uso da palavra 'gato', ou sua indecifrável fala através da sua pantomima

de comer (LEMKE, 2002). A **função orientacional** é, basicamente, o que orienta a leitura do texto através das pistas multimodais, determinando a postura do espectador em relação à cena, ou seja, o modo como ele irá lidar com a situação, estabelecendo a relação entre leitor e texto. A **função organizacional** transmite a visão do produtor do texto, uma vez que é por meio dela que se observa como as pistas estão distribuídas dentro do texto. Ela se dá no momento em que construção do significado cria um sistema de relações que organizam o texto visual em elementos e regiões por meio de aspectos tais como cores e textura que interagem definindo partes e unindo-as dentro de uma rede de ecossistemas onde os objetos são vistos e usados (LEMKE, 2002). Os significados organizacionais são principalmente instrumentais e, em segundo plano, permitem às outras duas funções alcançarem melhores graus de complexidade e precisão. Fundamentalmente, os recursos organizacionais nos possibilitam fazer e dizer quais outros sentidos irão dentro de unidades maiores. Estas podem ser unidades estruturais adjacentes e sempre contêm elementos que são diferenciados em termos do sujeito/predicado na oração ou da composição da imagem. Podem ser, também, cadeias coesivas ou conotativas que devem ser distribuídas melhor do que contíguas, e em cada similaridade e contraste dentro de similaridade ou características, pondo juntas longas extensões de texto ou maior extensão de imagem como uma unidade ou todo.

> Linguagem e representação visual têm se co-envolvido culturalmente e historicamente para complementar e suplementar uma à outra, para serem coordenadas e integradas. Apenas puristas e gêneros puros insistem em separação ou monomodalidade. Na prática normal de construção de significados humano, eles são inseparavelmente integrados na maioria das ocasiões. (LEMKE, 2002. p. 5) [Tradução nossa]

Vejamos a seguir o **guia para análise do texto visual**, conforme adaptação de Oliveira (2006), embasada em Browett (2002) e Lemke (1997). Este é modelo que tomamos como critério analítico inicial no estudo do *corpus*.

FUNÇÃO REPRESENTACIONAL
Onde essa imagem aparece?
Quem a criou?
Qual a audiência pretendida?
Qual a temática da imagem?
O que é mostrado na imagem? O que está acontecendo?
Que valores/atitudes a imagem comunica?

De quem / de qual grupo é a visão de mundo apresentada? Que tipo de situações sociais / realidades são apresentadas? O que a imagem revela acerca de grupos dominantes / relações de poder no contexto onde se insere? Que histórias/experiências são incluídas? Que histórias são omitidas? Que alternativas poderiam ser apresentadas? Que tipo de conhecimento prévio é necessário para que a imagem seja compreendida? O que faz parte e o que não faz parte da sua própria experiência? Há contrastes/semelhanças com outras imagens que você já viu sobre o mesmo tema?
FUNÇÃO ORIENTACIONAL
Como é / são crianças / adultos / heróis / vilões / gênero / outros personagens construídos / apresentados? Por que são retratados dessa maneira? Quem se beneficia com esse tipo de retratação? Como a imagem convida o espectador a pensar? Que tipo de espectador tenderia a interpretar a imagem dessa forma? Haveria outras interpretações possíveis? Há alguma ligação de humor comunicada pela imagem ao espectador? Que ações/comportamentos/emoções/valores/relações são demonstradas pela imagem? Quais são positivas? Quais são negativas? Que tipo de proximidade entre espectador / personagens é estabelecida na imagem?
FUNÇÃO ORGANIZACIONAL
Como o uso de elementos tais como layout, cor (e seus valores), textura, linhas, formas, luz, movimento, som, símbolos, vestimentas, linguagem corporal, gestos, expressões faciais, disposição dentro da imagem (primeiro plano, fundo, tamanho, ponto focal) direção do olhar, etc. são combinados para criar os personagens, o ambiente, a atmosfera, as ações, a história, os valores, o humor, etc.? Se você mudasse (personagem / cor /características / comportamento / símbolo, etc.), de que maneira/sob que aspectos a imagem seria modificada? Como os personagens são apresentados? (frontalmente ou obliquamente, à altura do olhar?)

Figura 1

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui realizada está inserida no paradigma qualitativo de investigação, pois o que nos interessa verdadeiramente é analisar o exercício compreensivo da construção de significados pelos alunos subjacentes aos aspectos multimodais de sua escrita acadêmica. Assim, através de uma pesquisa exploratória, investimos analiticamente no estudo dos AMEA a fim de conhecer melhor as estratégias que os estudantes de graduação vêm mobilizando para operar com os aspectos multimodais na produção dos gêneros acadêmicos que elaboram.

Inicialmente, tínhamos o intuito de formar o *corpus* a partir das produções dos alunos da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, ministrada pelo orientador desta pesquisa no curso de graduação em Letras da UFC, inclusive, foi esta a razão pela qual escolhemos esse público. No decorrer do semestre, os alunos precisam estudar sobre gêneros acadêmicos e, em função disso, são envolvidos em situações didáticas que lhes permite a elaboração de resenhas, resumos e um projeto de pesquisa, sendo este último seria a base para a composição dos dados a serem estudados. Entretanto, decidimos trabalhar com a análise do gênero artigo acadêmico, uma vez que para produzir esse gênero os estudantes precisam recorrer, com maior frequência, ao uso de recursos multimodais mais diversificados, visto que no gênero projeto de pesquisa esse uso é um pouco mais restrito.

Diante disso, resolvemos coletar os dados para análise em revistas voltadas para publicação de trabalhos de alunos ainda na graduação, pois, dessa forma, não perderíamos nosso foco, que é avaliar o modo como os estudantes de graduação vêm inserindo os mecanismos multimodais em suas produções. Foram coletados 11 artigos da revista Entre Palavras, vinculada ao Departamento de Letras Vernáculas da UFC, e 14 da revista Ao Pé da Letra, que é vinculada ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No entanto, os trabalhos foram produzidos por graduandos de várias universidades, uma vez que essas revistas são conhecidas nacionalmente. Portanto, os trabalhos aqui estudados já são publicações oficiais, contudo, por questões éticas, optamos por manter a identidade dos autores em sigilo, assim, para efeito de análise, codificados esses artigos de A1 a A25 e não fizemos distinção precisa da origem, ou seja, se veio de uma ou da outra revista, pois o importante para nós é verificar como anda o entendimento dos graduandos, de um modo geral, em relação à manipulação de recursos multimodais em suas produções, especialmente, no gênero artigo acadêmico.

Para a análise dos dados, usamos o modelo de Lemke (1997) e Browett, 2002, adaptado por Oliveira (2006, p. 29-30), conforme descrito na seção anterior. Fizemos uma análise descritiva dos significados aparentes, performativos e organizacionais da escrita acadêmica dos estudantes, considerando as estratégias de composição visual de seus textos, ou seja, a combinação dos aspectos multimodais. Ademais, procuramos identificar o grau de percepção dos autores no processo de construção desses significados na escrita acadêmica através da observação analítica das explanações verbais contidas nos artigos que compõem nosso *corpus*.

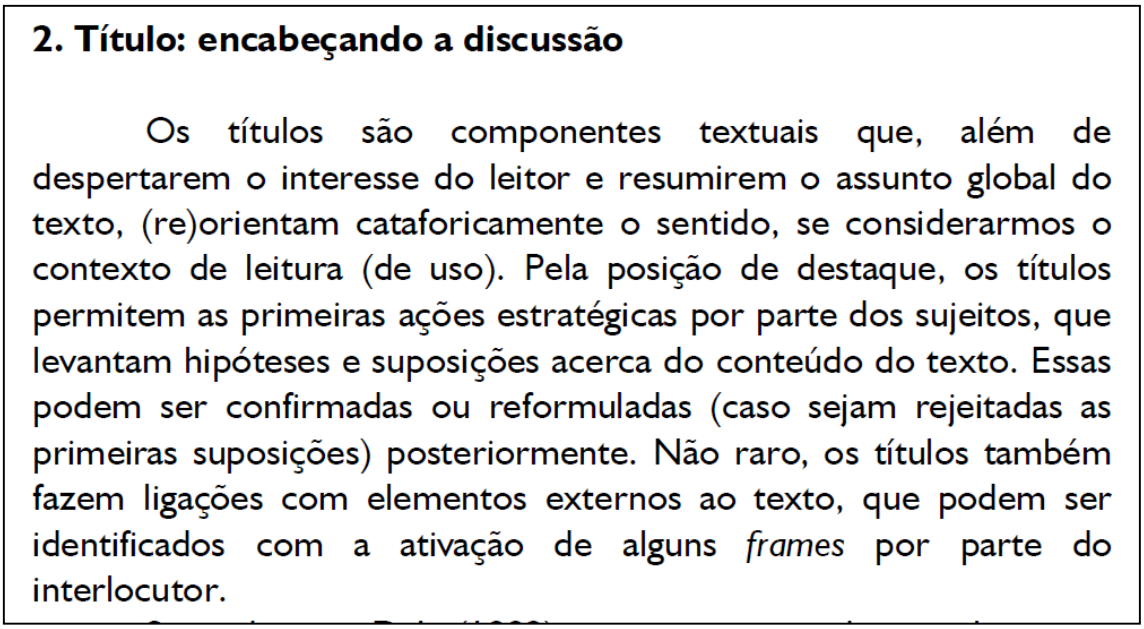
4. A MULTIMODALIDADE EM ARTIGOS DE GRADUANDOS

O artigo acadêmico configura-se como um instrumento, através do qual, compartilham-se descobertas oriundas de investigações científicas, concluídas ou em andamento, entre alunos e professores no âmbito universitário. Entretanto, grande parte do conhecimento, das mais diversas áreas, difundido atualmente na sociedade brotou essencialmente na academia, de modo que as publicações desses artigos podem ter repercussões fundamentais para o meio social.

Dessa forma, ao se produzir um artigo acadêmico para divulgar os resultados de uma pesquisa é necessário levar em consideração critérios básicos característicos do gênero, como exposição dos objetivos, apresentação do objeto de estudo, metodologia, revisão da literatura, análise e discussão dos resultados. Contudo, ao escrever um artigo, o autor precisa mobilizar vários recursos lingüísticos, com o fito de transmitir o conteúdo ao leitor de maneira coesa. A essas estratégias de composição textual são intrínsecos aspectos multimodais, como exposto anteriormente. No entanto, nem sempre há ciência por parte dos autores a respeito dessa mobilização multimodal que fazem, principalmente, quando ainda são estudantes da graduação, pois essa habilidade precisa ser ensinada e aprimorada. Portanto, o estudo acerca deste assunto é relevante, uma vez que aponta para a formação de estudantes de graduação com um leque de letramentos acadêmicos bem mais amplo, pois a situação didática de aprendizagem de gêneros acadêmicos põe o estudante diante de decisões complexas na escrita, como combinar os tipos de fontes, os usos de negrito e itálicos. Além desses recursos tipográficos, os graduandos enfrentam o desafio de deixar seus textos visualmente informativos na medida em que precisam disponibilizar figuras, gráficos, quadros e outras semioses para construir significados. Por esta razão, discutiremos neste tópico os resultados encontrados a partir da análise dos 25 artigos que compuseram nosso *corpus*, os quais foram produzidos especificamente por graduandos.

Dessa forma, passemos a uma análise descritiva dos significados aparentes, performativos e organizacionais da escrita acadêmica desses estudantes, considerando a combinação dos aspectos multimodais utilizados na produção de seus artigos científicos, pois, como defendem Kress & Van Leeuwen (1996) na gramática do *design* visual, os meios de representação semióticos utilizados pelos produtores dos textos não são usados de maneira aleatória e podem, em função disso, ser descritos. Contudo, à medida que

formos trazendo algumas amostras do *corpus*, observaremos também o grau de percepção dos autores dos artigos no processo de construção de significados na escrita acadêmica, tendo em vista as estratégias de composição visual utilizadas em seus textos, bem como trechos com explanações elaboradas por eles acerca de seus objetos de estudo, pois, conforme Lemke (2002), não se pode investigar separadamente as funções representacional (significados aparentes), orientacional (significados performativos) e organizacional. Vejamos a seguir um fragmento retirado do artigo A16.



2. Título: encabeçando a discussão

Os títulos são componentes textuais que, além de despertarem o interesse do leitor e resumirem o assunto global do texto, (re)orientam cataforicamente o sentido, se considerarmos o contexto de leitura (de uso). Pela posição de destaque, os títulos permitem as primeiras ações estratégicas por parte dos sujeitos, que levantam hipóteses e suposições acerca do conteúdo do texto. Essas podem ser confirmadas ou reformuladas (caso sejam rejeitadas as primeiras suposições) posteriormente. Não raro, os títulos também fazem ligações com elementos externos ao texto, que podem ser identificados com a ativação de alguns *frames* por parte do interlocutor.

Imagem 1 [A16-p70]

Nesse artigo a autora apresenta uma discussão acerca da construção de sentido do texto a partir do processo inferencial de compreensão leitora. O trecho acima compõe a seção de fundamentos teóricos do artigo, no entanto, ao nomear este tópico, percebe-se que a graduanda faz do título um jogo de palavras a fim de prender a atenção do leitor e, ao invés de simplesmente utilizar a terminologia tradicional para essa seção, denomina-a de *Título: encabeçando a discussão*, configurando-se, neste caso, uma pista multimodal, que aponta para as funções orientacional e organizacional. Outro aspecto, que contribui ao valor organizacional é o recurso gráfico negrito. Além disso, observa-se no trecho subsequente ao título que a autora tem consciência dos artifícios lingüísticos a que recorre, até porque há também, nesta situação, metaliguagem, pois ao investigar os processos inferenciais a partir do título, ela proporciona ao leitor a possibilidade de já ir construindo sentido por meio do título, notando-se, nessa perspectiva, a função

representacional. Na próxima amostra, que foi retirada do artigo A17, o referido processo estilístico se repete, visto que as escolhas organizacionais são parecidas, pois, embora os tópicos contidos nele sejam bem tradicionais: *Introdução*, *1. Pressupostos teóricos*, *2. Metodologia*, *3. Resultados e discussões*, e *Conclusão***,** seu autor opta por trazer muitos subtópicos e com carga semântica bastante significativa. Observemos os itens 3.4 e 3.4.1.

3. 4 Perfil do aluno

3.4.1 Ano de ingresso na UFSM

As respostas-padrão foram agrupadas referentes ao ano de ingresso na UFSM na Tabela 1 em termos de temas de interesse (questão 4) e necessidades de leitura (questão 3).

Tabela 1: Temas de interesse e necessidades de leitura em ILE, relacionados ao ano de ingresso dos estudantes na UFSM

Ano	N°	Temas de Interesse	Necessidades de Leitura
2003	3	Tecnologia, profissões/trabalho	Textos acadêmicos/ científicos, técnicos/manuais de instrução
2004	5	Atualidades Internacionais, profissões/trabalho	Textos acadêmicos/ científicos
2005	14	Atualidades internacionais, profissões/trabalho	Textos técnicos/ manuais de instrução e teste de suficiência
2006	11	Atualidades Internacionais, tecnologia	Textos acadêmicos/ científicos, técnicos/manuais de instrução
2007	8	Atualidades Internacionais	Textos acadêmicos/ científicos, Notícias internacionais

Imagem 2 [A17- p95]

Ademais, observa-se na imagem 2 uma tabela, na qual revelam-se novamente as três funções multimodais propostas por Lemke (2002), uma vez que ao dispor os dados da pesquisa em colunas, conforme verifica-se acima, o leitor poderá inferir os resultados do estudo, ou parte dele, antes mesmo de ler o texto verbal que aparece posteriormente. Os significados aparentes e performativos que podem ser extraídos desse mecanismo multimodal são possíveis em virtude da existência da significação organizacional, pois se

não fosse o empenho do produtor do texto em mostrar as informações nessa perspectiva, o espectador teria outra visão postura em relação ao que ler, justificando-se, dessa maneira, o entrelaçamento das três funções. Esse mesmo postulado analítico/teórico é aplicável ao texto visual e verbal contidos na imagem 3, uma vez que ao utilizar o gráfico, as graduandas conseguem sintetizar os achados da pesquisa em um panorama visual de leitura mais rápida e acessível.

Gráfico1- Representação gráfica da quantidade de utilização dos critérios

Ao vermos os dados do gráfico, percebemos uma maior utilização do critério semântico, critério este que aplicado isoladamente nas definições se demonstra circular e não aplicável. Por exemplo, uma definição semântica de substantivo pode ser: é a palavra que nomeia as coisas; então diríamos que beleza é uma coisa, porque é um substantivo e é substantivo por denotar uma coisa. (MARONEZE, 2009). Neste exemplo vemos a redundância do conceito e comprovamos que não devemos usar o referido critério sozinho. Outra crítica ao critério semântico são os conceitos confusos e denominações vagas que ele traz, como: "seres", "coisas", "processos".

Imagem 3 [A6- p54]

Nesse artigo elas tinham como objetivo apresentar os critérios utilizados nas gramáticas para classificar as palavras e discutir a pertinência de tais critérios, de modo que para classificar as palavras, era preciso usar critérios que considerassem aspectos semânticos, sintáticos e morfossintáticos. Assim, com o intuito de expor as definições de

vários gramáticos para chegar às conclusões expostas no gráfico, elas fizeram uso de 10 tabelas, que poderiam ter sido mais exploradas verbalmente. Quanto às seções do artigo, houve a divisão mais recorrente, de modo pelo título do tópico não é possível ao leitor antecipar informações consistentes em relação ao que encontrará na continuação da leitura. Portanto, ainda que o artigo esteja bem organizado visualmente, não foi possível identificar um bom domínio na articulação dos mecanismos multimodais da escrita acadêmica, pois foram mobilizados muitos recursos visuais que poderiam ter sido mais explorados verbalmente. Na sequência, temos uma ilustração explorada no artigo A21.

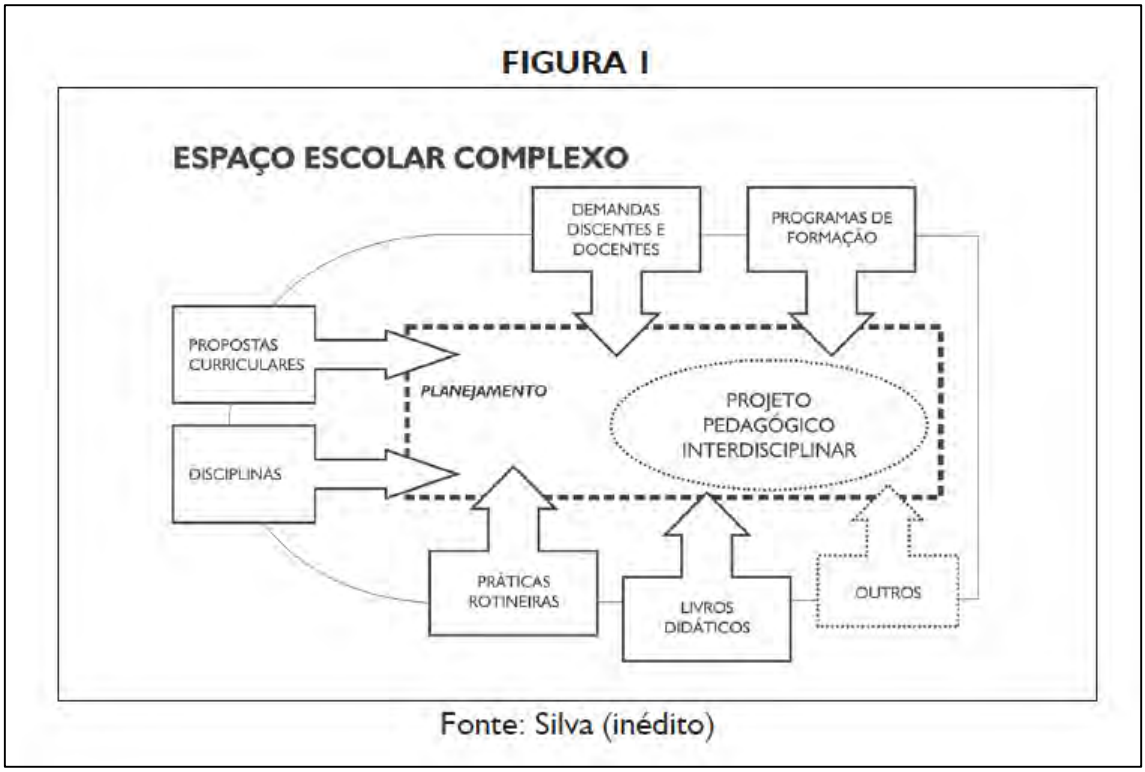


Imagem 4 [A21- p61]

O referido trabalho foi elaborado com o fito de apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com documentações oficiais referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Tocantins, através de uma observação indiciária, na análise o graduando buscou capturar princípios de interdisciplinaridade nos documentos apontados na ilustração acima. Por meio dessa figura, o autor consegue expor com mais clareza as relações entre os documentos analisados e o contexto escolar. De forma que temos nesse caso mais uma amostra consistente de mobilização dos mecanismos multimodais na escrita do gênero artigo acadêmico.

De um modo geral, obtivemos os seguintes resultados: embora, uma pequena parcela (24%) dos graduandos ainda não apresente em seus artigos um uso enfático dos recursos multimodais (pois o pouco que fazem, parece ser de modo inconsciente, uma vez que não visualizamos pistas verbais, no decorrer das argumentações, que denotassem clara intenção ao fazer determinada escolha estrutural, por exemplo), a imensa maioria (76%) mostra uma busca constante por expor suas ideias de maneira clara e objetiva e, para isso, recorre a mecanismos multimodais, como colocar títulos nas seções dos artigos que já dão pistas de como o texto será desenvolvido, alguns recorreram a negritos, objetivando chamar a atenção do leitor para algum aspecto da discussão, mas o que se destacou definitivamente foi o uso dos gráficos, tabelas e/ou figuras como suporte para ilustrar melhor a argumentação das ideias apresentadas por eles em seus textos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a constatação acima se deu em decorrência de os graduandos que escreveram os artigos que compuseram o banco de dados já terem certa maturidade acadêmica, pois quando o aluno consegue publicar em uma revista como essas, o trabalho precisa apresentar determinado padrão intelectual e os que têm êxito nesse processo seletivo, normalmente, já estão em semestres mais avançados. Esse fator, provavelmente, influenciou no bom nível dos resultados da presente etapa do AMEA, o que nos faz refletir sobre a necessidade de uma nova pesquisa, com foco na análise de artigos produzidos exclusivamente por alunos de semestres iniciais, uma vez que é comum observar graduandos recém-ingressos na universidade com sérias dificuldades para agenciar edições em seus textos e para distribuir adequadamente, ao longo de suas produções, pistas multimodais que poderiam auxiliar os seus leitores na construírem sentido sobre o que estão lendo. Como colocou Snyder (2008), esse problema parece estar associado à cogitação dos redatores de texto segundo a qual a informação verbal é bem mais importante do que os aspectos não verbais, sendo, assim, esses a preocupação com esse último aspecto caberia aos designers, editores e artistas, mas não aos escritores, concepção errônea que precisa ser repensada.

Outra questão suscitada a partir da investigação realizada na primeira etapa do AMEA está relacionada ao momento em que os alunos de graduação apresentam seus trabalhos em eventos acadêmicos, seja em comunicações orais ou pôsteres. Como será

que os alunos da graduação vêm fazendo uso dos recursos multimodais nas referidas ocasiões? A que mecanismos eles vêm recorrendo para expor suas pesquisas nos *slides* e/ou pôsteres de maneira clara e sintética, uma vez que o tempo para apresentação dos trabalhos é bem limitado e eles precisam transmitir muito conteúdo de um modo visualmente rápido? No entanto, no presente estudo não há como nos aprofundarmos nessas questões, portanto elas serão assunto para as próximas etapas do AMEA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César; SOARES, Carla Poennia Gadelha. 2009. **Afetividade, hipermodalidade e hipertextualidade nas interações no orkut**. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais.html>. Acesso em: 05/05/13

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis: an essay on the organization of experience**. New York: Harper & Row, 1974.

GUIMARÃES, Cleber Pacheco. **Aspectos visuais nos gêneros digitais: hipermodalidade pela semiótica social**. Hipertextus Revista Digital. n.6, ago. 2011. Disponível em: <http://www.hipertextus.net> Acesso em: Acesso em: 01/02/13

HINE, C. **Virtual Ethnography.** Londres: Sage Publications, 2000.

HINE, C. **Virtual Methods:** Issues in social research on the Internet. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LEMKE, J. L. **Important theories for research topics on this website**. Disponível em: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/theories.htm#General%20Semiotics.> Acesso em: 24/04/12.

LEMKE, J. L. **Multimedia Genres for Scientific Education and Science Literacy**. In M.J.Schleppegrell & C. Colombi, Eds. Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Erlbaum. p.21-44. 2002b. Disponível em: <http://www.jaylemke.com/storage/MultimediaGenres-Science-2002.pdf.> Acesso em: 15 jun. 2011.

LEMKE, J. L. **Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text**. In: J.R. Martin & R. Veel (Eds). Reading Science. London: Routledge. 1998, p. 87-113.

LEMKE, J. L. **Travels in Hypermodality. Visual Communication**, London, v. 1(3), p. 299-325, 2002a.

OLIVEIRA, S. **Explorando o texto visual em sala de aula**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(2): 181-197, Jul./Dez. 2007.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. Linguagem e Ensino, Pelotas, vol. 9, No.1, jan/jun. 2006, p.15-39.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre, Sulina, 2009.

SNYDER, I. **The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Sidney: Allen & Unwin, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics.** Routledge. New York, 2006.

O BLOG NO TRABALHO DE POLICIAIS QUE ATUAM COMO FORMADORES DO PROERD: UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO GÊNERO E MULTIMODALIDADE

Débora Maria da Silva Oliveira (UFRN)[1]
Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN)[2]

RESUMO: Cada segmento da atividade humana possui gêneros específicos para dar conta de propósitos também específicos e assim atender demandas em situações de comunicação que emanam cotidianamente. Nesse sentido, o gênero *blog* é uma ferramenta digital utilizada por policiais formadores do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas) no intuito de divulgar as ações do programa e de fazer veicular orientação quanto à prevenção ao uso de entorpecentes. Diante do exposto, a pesquisa proposta objetiva analisar as características do referido gênero, considerando suas dimensões pragmática (retórica), composicional e linguística, incluindo os aspectos multimodais. Teoricamente, adotam-se os postulados apresentados por Bronckart (1999), Kress; Van Leeuwen (1996), Dionísio (2006), dentre outros. Em termos metodológicos, trata-se de uma investigação que se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e segue vertente de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2005), com foco na análise de documentos (GIL, 2002). O estudo aponta que o gênero estudado evidencia características próprias no tocante às suas dimensões retórica, composicional e linguística, inclusive no que diz respeito à multimodalidade. A relevância da pesquisa situa-se no fato de trazer para o âmbito acadêmico produções próprias do domínio do trabalho, o que contribui significativamente para a expansão e o aprimoramento das discussões acerca dos gêneros textuais.

PALAVRA CHAVE: Gênero *blog*, Escrita no trabalho, Dimensões retórica, composicional e linguística.

ABSTRACT: Each segment of human activity has specific genres to account for (also specific) purposes and this way cater for daily communication situations demands. In this sense, the genre blog is a digital tool used by police trainers from PROERD (Educational Program of Drug Resistance) with the intent to divulge the program actions and provide guidance on the use of narcotics prevention. The study aims at analyzing some characteristics of the genre blog, considering their pragmatic (rhetoric), compositional and linguistic dimensions, as well as multimodal aspects. Theoretically, it adopts the postulates of Bronckart (1999), Kress, Van Leeuwen (1996), Dionísio (2006), among others. In methodological terms, it is an investigation inserted into the field of Applied Linguistics (AL), following a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2005), focusing on analysis of documents (Gil, 2002). Results show that the genre studied owns characteristics in terms of their pragmatic (rhetoric), compositional and linguistic dimensions, as well as multimodality. The relevance of the research is in the fact that it brings the productions of work domain to the academic realm. It also significantly contributes to the expansion and improvement of discussions over the text genres.

KEY-WORD: Gender blog, Writing in the workplace, Dimensions rhetorical, compositional and linguistic.

---

[1]Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Natal, Brasil. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

[2] Orientadora: Profª. Dra. do curso de Letras da UFRN/CERES/DCSH. Integrante do PPgEL/UFRN.

1 INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada, como área dos estudos da linguagem, articula "múltiplos domínios do saber" (CELANI, 2000, p. 04), envolvendo campos inerentes à linguagem, promete mudanças em seu contexto de atuação, no que se refere à relação entre comunicação e sociedade, inserindo a participação ativa desta em seu contexto de produção científica com pesquisas etnográficas.

Tal dinâmica deve-se ao fato de a linguagem permear todos os setores da sociedade contemporânea, em suas instâncias política, educacional e econômica, desempenhando um papel fundamental no equacionamento de problemas complexos da humanidade. Sendo mais do que uma área voltada para pesquisas sobre aquisição de linguagem, descrição linguística e metodologia de ensino de línguas, mas também procurando expor e examinar tais questões diante de estudos que contemplem as influências das forças políticas mais amplas.

Deste modo, destacamos a relevância de um estudo na área da linguagem, mais precisamente na Linguística Aplicada, que faça uma análise das características do gênero *blog* em atividades laborais, considerando suas dimensões pragmática, composicional e linguística, incluindo os aspectos multimodais em domínio virtual. Não se trata de uma análise apenas da estrutura interna ou da natureza da linguagem do gênero *blog*[389], uma vez que o foco principal é a real novidade de prática de escrita inerente ao letramento digital (MARCUSCHI, 2010, p. 35), mais precisamente dos formadores (policiais militares) que desenvolvem ações de prevenção ao uso de drogas lícitas e ilícitas.

De acordo com a Política Nacional Antidrogas, os programas implementados deverão "conhecer, sistematizar e divulgar as iniciativas, ações e campanhas de prevenção do uso indevido de drogas em uma rede operativa, com a finalidade de ampliar sua abrangência e eficácia" (BRASIL, 2005, p. 3), daí a importância de divulgar as atividades realizadas pelo programa nas mídias em geral, promover discussões em fóruns,

[389] Marcuschi (2010, p. 37) acredita que o *blog* seja um gênero textual emergente da mídia virtual que tem como contraparte alguns gêneros já preexistentes como o diário pessoal, anotações e agendas.

realizar atividades sociais que mobilizem, cada vez mais, debates significativos, capazes de conscientizar a população quanto ao problema de ordem social.

Nesse sentido, o gênero *blog* é uma ferramenta digital utilizada por policiais formadores do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas) no intuito de divulgar as ações do programa e de fazer veicular orientação quanto à prevenção ao uso de entorpecentes.

Para atingir tais objetivos é importante desenvolver e promover a "construção de redes sociais que visem à melhoria das condições de vida e promoção geral da saúde" (BRASIL, 2005, p. 4). O que temos observado é um razoável número de *blogs* de divulgação da campanha de prevenção ao uso de drogas realizados no ambiente virtual (ciberespaço), o que justifica a necessidade da criação de novas redes sociais operacionais na *Internet* que possibilitem um melhor alcance da demanda em relação ao aumento significativo dos problemas sociais relacionados às drogas ilícitas.

Em termos metodológicos, trata-se de uma investigação que se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e segue vertente de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2005), com foco na análise de documentos (GIL, 2002). A partir das postagens analisadas no *blog* é relevante definir a nossa pesquisa como de caráter qualitativo, porque a fonte direta de dados é o próprio ambiente natural, a saber, o *blog* www.proerdnosertao.com.

2 LETRAMENTO DIGITAL, AÇÃO SOCIAL E MULTIMODALIDADE NO CIBERESPAÇO

2.1 Novos letramentos

Os estudos sobre letramento foram se ampliando com a perspectiva de descrever e analisar as condições e características de uso da escrita, buscando determinar como eram tais mecanismos, quais efeitos provocavam nos interlocutores e nas práticas letradas, ou em como eram organizadas as práticas de letramento em grupos minoritários, buscando compreender como se efetivavam tais práticas sociais (HAMILTON, 2000, p. 01).

As formas de interação entre os homens sempre mudam e, se elas mudam, precisamos acompanhar tais mudanças, daí procede a necessidade de ampliação e revisão de alguns conceitos, entre eles, o conceito de letramento (DIONÍSIO, 2006, p. 131).

Segundo Hamilton (2000, p. 01), as teorias de letramento formuladas por Street (1984), Gee (1992) e Barton (1998) destacavam as práticas sociais em que o evento de letramento estava inserido, constratando-se com o aporte tradicional que entendia o letramento como uma habilidade meramente cognitiva.

Os estudos recentes sobre os eventos e as práticas de letramento apontam a existência de um conceito de letramento em termo plural, havendo, pois, letramentos. Hamilton (2000, p. 4 *apud* ROJO, 2009, p. 102) categoriza e conceitua os letramentos como sendo *dominantes* (institucionalizados porque preveem agentes valorizados em relação ao conhecimento que executam em suas práticas sociais de escrita em organizações formais) e os letramentos *locais* (vernaculares ou autogerados), constituídos como categorias absolutamente interligadas.

2.2 A multimodalidade no ciberespaço

As tecnologias modernas estão a serviço de novos gêneros virtuais que eclodem constituídos por intermédio de imagem, sonoridade, oralidade e movimento, o que resulta em um redimensionamento do sentido de leitura, escrita e interação.

O gênero *blog* emerge nesse contexto de interação mediada pela tecnologia digital em domínio virtual com características que podem causar um impacto nas atividades comunicativas da vida social, ou até provocar polêmicas quanto suas características e natureza típica, "isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis" (MARCUSCHI, 2010, p. 15).

A mídia digital é um espaço de interação social, funciona como veículo de comunicação, que reuni, de forma simultânea, num só meio, muitos elementos visuais, o que levou Marcuschi (2010, p. 16) a afirmar que "na sociedade da informação, a

Internet[390] é vista como um protótipo de novas formas de comportamento de interação". E a linguagem nesse meio assume um poderoso papel, pois é o que permite que se instaurem espaços de persuasão e discussão, responsáveis pela elaboração de pensamentos e ações, é a própria prática discursiva, aliada a esses elementos que interfere nas relações sociais de poder entre os interlocutores, porque as práticas comunicativas são configuradas por aspectos sociais, situacionais, históricos e motivacionais.

Imagem e palavra vêm sendo empregadas cada vez mais juntas, "misturadas", o que dá maleabilidade para a junção de muitos arranjos simultâneos, do uso de múltiplas semioses (MARCUSCHI, 2010, p. 16), todos os recursos utilizados nos gêneros possuem uma função importante para gerar sentido nos textos e vivemos numa sociedade cada vez mais visual.

Existe uma harmonia visual estabelecida entre a imagem e a palavra, os modos de ler um texto estão sendo reelaborados constantemente. Esta análise possibilita uma melhor reflexão sobre como se constitui o gênero *blog*, essencialmente, formado por um *evento narrativo,* compreendido aqui como gênero multimodal (DANTAS, 2005).

Os *blogs* podem ser considerados, até certo ponto, como "conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes)" (BRONCKART, 2012 [1999], p. 74). Uma análise detalhada, utilizando critérios bem estabelecidos, poderia tentar uma aproximação com o que podemos chamar de classificação, sem a pretensão de estabelecer um conceito definitivo, mas apresentá-lo como gênero de texto, segundo uma observação cuidadosa e conforme uma avaliação de suas unidades, regras linguísticas e propriedades específicas, para tanto, é importante destacar que,

> Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*. (BRONCKART, 2012 [1999], p. 75, grifo do autor).

Se afirmarmos que os textos são produtos da atividade humana e que são elaborados de diversas maneiras, sempre articulados às necessidades e interesses sociais

[390] Marcuschi (2010, p. 18) definiu a *Internet* conforme sua carga semântica e pragmática, como um sistema completo de comunicação que interliga todos os computadores interconectados na rede mundial.

conforme os vários "modos de fazer", também podemos inferir que o gênero *blog* é uma espécie de texto (BRONCKART, 2012 [1999], p. 72), que apresenta características comuns aos textos de mesma espécie, estando sua produção condicionada à determinada motivação social ou circunstância de comunicação, com novos suportes de interação social, pois os gêneros estão em constante movimento.

Em uma determinada formação social, cada indivíduo efetiva uma ação de linguagem e faz tais escolhas mediante formas comunicativas que estão em uso, consagradas. Desse modo, os gêneros de textos são *construtos históricos,* que estão em movimento de adaptação, ou seja, em evolução, eles "são organizados em *nebulosas*, com fronteiras vagas e movediças, e, consequentemente, não podem ser objeto de uma classificação definitiva". (BRONCKART, 2012 [1999], p. 108).

2.3 Hipertextualidade e hipermídia

Segundo Dionísio (2006, p. 133), há pressupostos que respaldam a discussão sobre os gêneros, um deles diz respeito aos fenômenos multimodais presentes em todas as ações sociais, que podem ser orais ou escritos, estes, estruturados e padronizados segundo graus de informatividade visual diferentes. As inovações tecnológicas possibilitaram mudanças nas formas de interação entre o leitor e o texto. Nessa discussão, vejamos o que a autora diz sobre a linguagem,

> Quando nós usamos a linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros textuais. [...] As formas visuais destas ações, resultantes das infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra, surpreendem o leitor, agradando-o ou não. (DIONÍSIO, 2006, p. 133).

A contribuição deste trabalho consiste em ressaltar a relevância do letramento para a agência no âmbito da mobilidade de escrita processual no domínio virtual, tendo em vista que a natureza do meio tecnológico possibilita uma enorme e acentuada aceleração do processo evolutivo dos gêneros textuais (transmutação), pois a mídia virtual tem, em seus aspectos essenciais, a centralidade na escrita, ponto fundamental de interesse de nossa análise (MARCUSCHI, 2010, p. 21). Com a possibilidade de organizar diversos modos de construir e veicular sentido e a capacidade de desenvolver textos multimodais na multimídia, com hipertextos em ambiente digital, podemos garantir um processo complexo de articulação de letramentos múltiplos, com arranjos de semioses variadas, gerando assim a hipermodalidade ou hipermídia.

3 ANALISANDO AS DIMENSÕES PRAGMÁTICA[391] (RETÓRICA), COMPOSICIONAL E LINGUÍSTICA NO GÊNERO *BLOG*

Os *blogs* são definidos como gêneros virtuais que trazem mais uma possibilidade de articulação entre as linguagens escrita e oral. São espaços em que o escrevente tem o poder de se expressar como convier em sua atividade escrita, com rápida atualização. Observemos um *post* para prosseguirmos a discussão sobre seus aspectos linguísticos e composicionais:

[391] "O nível mais superficial é constituído pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática (ou interativa). Esses mecanismos consistem, primeiro, na construção de uma instância geral de gestão do texto, que alguns teóricos chamam de 'narrador'[...] ou de 'enunciador' [...], e que nós chamamos de 'textualizador', instância à qual o autor empírico de um texto confia responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado. A partir dessa instância é que se dá a distribuição das vozes que 'serão ouvidas' no texto [...]" (BRONCKART, 2008, p. 90)

O policial Antoniony esteve no dia de hoje (29/05) na Creche Municipal Jarniele Alves da Silva na cidade de Cerro Corá, em mais uma palestra para os pais dos alunos daquela instituição.

Com o título "PAIS POR TODA A VIDA", o instrutor do PROERD levou a reflexão sobre a importância dos pais para o sucesso dos filhos, bem como mostrou os fatores de proteção e risco nos âmbitos social, escolar e familiar. Os pais compareceram em grande número e demonstraram sua alegria em compartilhar do momento.

Agradecemos a gestão e toda equipe pedagógica da creche Jarniele pela confiança creditada ao PROERD, bem como parabenizamos pela organização do evento, compromisso com os pais e o belo trabalho desenvolvido na cidade.

FONTE: http://www.proerdnosertao.com/2013/05/palestra-na-creche-jarniele-em-cerro.html. Acesso em: 09 de jun. 2013.

A função do *blog PROERD no Sertão* é educacional e institucional, pois existem interlocutores produzindo textos com o propósito de registrar ações conforme a temática estabelecida pelo programa educacional. Faz parte de um contingente de *blogs* que abordam temas sobre atividades profissionais.

Sobre o conjunto de elementos de ordem *paralinguística* e *paratextual* (BRONCKART, 2012 [1999], p. 80) observáveis no *post,* podemos elencar a ocorrência de unidades semióticas não verbais representadas pelas imagens inseridas nas publicações (recursos semióticos verbais e visuais). Quanto aos procedimentos *supratextuais* (BRONCKART, 2012 [1999], p. 81) evidenciados, podemos dizer que as publicações seguem uma formatação específica, como: títulos em caixa alta, uso de frases ou expressões em negrito ou itálico e diferentes fontes ou tipos de letras, em uma profusão de imagens, cores e títulos chamativos, uso da fonte Gill Sans Ultra Bold no *layout* da marca do PROERD:

FONTE: http://www.proerdnosertao.com. Acesso em: 09 de jun. 2013.

Kress e van Leeuwen (1998: 201, *apud* CARVALHO; MAGALHÃES, 2009, p. 47), afirmam que "o *layout* exerce um papel central na produção de prazer estético e, portanto, determina o tipo de relação afetiva que estabelece com os leitores", acreditamos, pois, que esse processo semiótico nas estruturas representacionais produz efeitos e funções importantes para os sentidos construídos pelos leitores do *blog*, trazendo também aspectos da ideologia e da identidade social dos produtores do *layout.* O sistema de significados composicionais organizado pelas estruturas representacionais do *layout* do *blog* funciona como ferramenta pela qual a forma e os elementos do *layout* são integrados, conferindo-lhes unidade de significação e coerência.

O gênero *blog* é considerado de fácil acesso como outros gêneros emergentes do meio virtual. Contemplam aspectos morfológicos e lexicais próprios dos gêneros do domínio virtual, com característica de tempo assíncrono e interação entre os participantes de modo multilateral (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Sobre a dimensão linguística dos textos podemos afirmar que a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal são mecanismos que funcionam em um nível intermediário para estabelecer a coerência temática do texto, e são de fundamental importância para a articulação linear das postagens.

Os *organizadores textuais* possibilitam a progressão temática porque contribuem para marcar articulações como: transições entre tipos de discursos, entre frases sintáticas ou sequências textuais. As conjunções, locuções adverbiais, advérbios, segmentos de frases, grupos preposicionados, grupos nominais, entre outros, constituem grupos de unidades que são consideradas como organizadores textuais. Observamos tais marcas linguísticas no texto proposto anteriormente e verificamos alguns mecanismos de textualização que possibilitam a organização da infra-estrutura do texto, são elas:

1. Conexão (frase com segmento descritivo que serve para marcar a progressão temática da sequência narrativa): “Com o título ‘Pais por toda vida’”;
2. Coesão nominal (unidades com a função de introduzir temas, assegurar, retomar ou substituir palavras, cujos mecanismos são predominantemente anafóricos): “daquela instituição”, “o instrutor do PROERD”, “do momento”, “ao PROERD” e “na cidade”;
3. Coesão verbal (assegura a organização temporal explicitada pelos tempos verbais no presente do indicativo, no pretérito perfeito do indicativo): “esteve”, “levou”, “mostrou”, “compareceram”, “demonstraram”, “compartilhar” (infinitivo impessoal), “agradecemos”, “creditada” (particípio passado), “parabenizamos” e “desenvolvido” (particípio passado). Tais formações verbais funcionam como modalizadores lógicos apresentando os fatos seguramente como verdadeiros.

Em termos de produção verbal e de suas dimensões empíricas, é importante analisar a organização e o funcionamento dos textos que constituem o gênero em estudo, considerando as características do texto, os efeitos que provocam nos interpretantes e suas relações de interdependência com as características das situações de produção, das propriedades do contexto.

Os diversos gêneros de texto que circulam pela sociedade são articulados por segmentos distintos (relato, narração, diálogo, argumentação), que formam as configurações das unidades e definem a organização sintática. Apenas esses segmentos linguísticos podem ser reconhecidos e classificados por critérios linguísticos porque,

> Esses diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de *colocação em forma discursiva* e é por essa razão que serão chamados de **discursos**, de agora em diante. Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao domínio dos *tipos;* portanto, utilizaremos a expressão *tipo de discurso* para designá-los, em vez da expressão *tipo textual.* (BRONCKART, 2012 [1999], p. 76, grifos do autor).

No gênero *blog (PROERD no Sertão),* a composição textual é marcada pelo tipo de discurso predominantemente narrativo, caracterizado pelo relato das ações do programa de prevenção. Deste modo, o agente verbal já tem conhecimento sobre as

múltiplas semioses do gênero e dos tipos de discurso utilizados nessa prática, formada a partir da adaptação dos modelos-sociais estabelecidos pelo *intertexto.*

É chamado de infra-estrutura geral do texto o nível mais profundo, formado pelos tipos de discurso que comporta esse texto, pelo plano mais geral, pelas sequências e pelas modalidades de articulação.

É útil não apenas analisar o gênero em questão, mas também dar ênfase aos entornos virtuais ou ambientes em que as atividades discursivas se materializam, que não são vistos como domínios discursivos, pois abrigam ou condicionam os diversos *blogs,* estes por sua vez, surgidos dos mais variados domínios de produção e modos de processamento textual (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Cada texto é produzido de acordo com um parâmetro específico, existindo, pois, um conjunto de parâmetros nas mais variadas esferas de produção. Esses múltiplos aspectos exercem importante influência no resultado da produção de tais textos. Bronckart (2012 [1999]) organizou esses fatores em dois grupos bem definidos: o mundo físico e o mundo social (subjetivo). No primeiro plano está o *contexto físico,* resultante de um comportamento verbal concreto e situado em um tempo-espaço bem estabelecido: o lugar de produção; o momento da produção; o emissor (produtor, locutor, agente, enunciador), a máquina que produz o texto; o receptor (ou grupo de pessoas que recebem o texto).

Do ponto de vista do plano físico, o programa PROERD é a instância responsável pela produção do *blog* em domínio virtual, caracterizado como a entidade produtora dos textos, particularmente, articuladora de publicações em co-escritura porque os *posts* são redigidos por mais de um **autor** (*agente-produtor ou emissor-enuciador*), geralmente, apenas alguns instrutores são designados para efetivarem a tarefa de publicar no *blog.*

Embora as produções próprias do gênero *blog* não se situem no modo de produção oral, o receptor pode está situado no mesmo tempo-espaço do emissor, mais especificamente, no domínio virtual, podendo responder-lhe diretamente em espaços determinados. Elencamos ferramentas que possibilitam ao leitor a ação de co-produtor (interlocutor) dos *post* do *blog* em uma modalidade temporal assíncrona:

1. “Comentários” (ver foto abaixo):

FONTE: http://www.proerdnosertao.com/2013/03/palestra-motivacional-no-capitao-mor.html. Acesso em: 09 de jun. 2013.

2. Deixando algum recado no "mural" (ver foto abaixo):

FONTE: http://www.proerdnosertao.com. Acesso em: 09 de jun. 2013.

No segundo plano está o mundo social em que o agente estabelece uma *interação comunicativa*. Esse contexto sociosubjetivo é composto pelo *lugar social* de produção, prever instituições e esferas de atividades (escola, mídia, família, polícia militar). Cada

emissor possui o estatuto de enunciador, desempenhando o papel social de divulgar as ações do PROERD em uma rede operativa virtual, atitude que o caracteriza na interação comunicativa como multiplicador de boas ações educativas de combate ao uso de drogas ilícitas.

Já a posição social do receptor pode ser, no caso do domínio virtual, praticamente indefinida, podendo-se apenas inferir o número de destinatários por meio do dispositivo "estatísticas" no perfil do *blog,* olhando os "amigos seguidores" ou comprovando o número total de acessos em "visualizações", (ver fotos abaixo):

FONTE: http://www.proerdnosertao.com. Acesso em: 26 de ago. 2013.

FONTE: http://www.proerdnosertao.com. Acesso em: 26 de ago. 2013.

O PROERD é formado pelas articulações da polícia militar conjuntamente com o poder público e a sociedade civil organizada, dispostos em uma "responsabilidade compartilhada" em combate ao uso de drogas ilícitas. O espaço a que o PROERD pertence difere do ambiente efetivamente militar, pois são lugares que preveem algumas instituições e locais particulares, desde escolas públicas e privadas até a residência dos policiais que produzem os *posts*. O *blog* do programa funciona como um lugar comum onde os *internautas* podem acessar e participar como interlocutor, pois,

> No universo de *software* da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente, em "tempo nenhum"; cancela-se a diferença entre "longe" e "aqui". O espaço não impõe mais limites à ação e seus efeitos, e conta pouco, ou nem conta. Perdeu seu "valor estratégico", diriam os especialistas militares. (BAUMAM, 2001 [1925], p. 136).

A escritura no *blog* não segue um padrão pré-estabelecido por regulamentação específica, mas conta com a supervisão do agente coordenador regional das equipes que constituem o programa. Segue uma formatação, um enquadramento, gerado a partir do *software blogger*. Deste modo, em termos de escrita, o referido gênero não obedece a rigorosos critérios de escritura, porém, no plano hipermodal e hipertextual (domínio virtual) ele está situado em uma estrutura fixa, conforme o padrão da cibercultura, determinado por profissionais programadores que desenvolvem o *site Google.*

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados evidenciam que o *blog PROERD no Sertão* é um gênero textual com tipo de discurso constituído predominantemente por sequências narrativas, com *posts* estruturados por segmentos em forma de relato. Trata-se de uma ferramenta de expressão de fundamental relevância para a divulgação das políticas públicas sobre drogas, mais especificamente, no plano da prevenção ao uso abusivo de drogas lícitas e uso de drogas ilícitas, pois os gêneros virtuais ajudam na construção da realidade social e desempenham um importante papel social no que concerne ao uso da linguagem, além de serem adaptáveis aos mais diversos contextos de interação.

Esta análise possibilitou a observância da estrutura interna e da natureza da linguagem do gênero *blog,* uma vez que pudemos perceber como a dimensão linguística se efetiva mediante mecanismos de articulação como: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, que funcionam em um nível intermediário e estabelece a coerência temática do texto.

O foco principal da análise foi a real novidade de prática de escrita inerente ao letramento digital dos formadores do PROERD, porque as publicações em domínio virtual possibilitam uma sistematização e divulgação das iniciativas, ações e campanhas de prevenção do uso indevido de drogas em algo que denominamos rede operativa virtual. Acreditamos que o propósito de divulgar as ações em domínio virtual possibilite a eficácia da prática de difusão de conhecimento referente ao combate às drogas, como também dos possíveis modos de preveni-las.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001. Prefácio: Ser leve e líquido. p. 7- 22.

_____. Tempo/Espaço. Capítulo 3. In: **Modernidade líquida**. p. 107- 149.

BOGDAN, R.; BIKLEN S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional Antidrogas. Resolução Nº 3/GSIPR/CH/CONAD. **Política Nacional sobre Drogas**. Brasília, DF, 1995. Disponível em:http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Legislacao/326979.pdf>. Acesso em: 05 de Out. de 2012.

*BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].*

*_____**O agir no discurso**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.*

*CARVALHO, F. F; MAGALHÃES, C. **Mídia impressa e multimodalidade:** os significados composicionais nas primeiras páginas de jornais mineiros, 2009. Disponível em: <* http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/143*>. Acesso em: 30 de ago. 2013.*

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs). **Aspectos da linguística aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências humanas e Sociais.** Petrópolis. [s.n.], 2006.

DANTAS, M. N. **O gênero blog:** ação social e multimodalidade. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde_arquivos/20/TDE-2010-04-28T001612Z-2567/Publico/MariaND.pdf> Acesso em: 10 de out. de 2012.

DIONÍSIO. A. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies.** London: Routledge, 2000, p. 16-33. Tradução a partir da versão preliminar do prof. Sandro dos Santos (UERN).

MARCUSCHI, L. A. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. MARCUSCHI, Luís Antônio Marcuschi; XAVIER, Antônio Carlos (orgs). São Paulo, SP: Cortez, 2010.

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

A MULTIMODALIDADE NO GÊNERO CHARGE: UMA ANÁLISE DO SENTIDO RESULTANTE DAS METÁFORAS MULTIMODAIS

Natália Elvira Sperandio (UFMG)

Resumo: Este trabalho possui a finalidade de abordar a multimodalidade no gênero charge. Nossa proposta consiste em analisar a forma pela qual diferentes modos semióticos, neste caso, em especial, o verbal e o imagético, atuam na construção de sentido das charges animadas, ou seja, como esses dois modos articulam-se na produção de sentido dessas charges. Para isso, utilizaremos a proposta da Metáfora Multimodal de Forceville (2009), pois de acordo com este autor as metáforas não se restringem apenas ao modo verbal, mas podem ter seus domínios fonte e/ou alvos construídos a partir dos diferentes modos que constituem os denominados discursos multimodais. Em nossa análise verificamos que a metáfora não se materializa apenas no modo verbal, mas entre o verbal e o imagético, demonstrando que a metáfora pode ser codificada a partir dos diferentes modos que compõem um discurso multimodal.

Palavras-chave: Multimodalidade, charges, metáfora multimodal.

Abstract: This work has the purpose of addressing the gender multimodality in charge. Our proposal is to analyze the way in which different semiotic modes, in this case in particular, the verbal and imagery, work on building the sense of animated cartoons, how these two modes are articulated in the production of meaning such cartoons. For this, we use the proposed Forceville Multimodal Metaphor (2009), because according to this author the metaphors are not restricted to the verbal mode, but can have their source areas and / or targets constructed from the different modes that constitute the called multimodal discourse. In our analysis we found that the metaphor does not materialize mode only verbal, but between the verbal and imagery, demonstrating that the metaphor can be encoded from the different modes that make up a multimodal speech.

Keywords: multimodality, cartoons, multimodal metaphor.

Introdução

Por muitos anos a cultura ocidental teve preferência pela monomodalidade. Neste contexto, a linguagem, falada ou escrita, foi considerada como sendo capaz de sozinha abarcar todo o processo comunicacional, ou seja, de abranger todas as possibilidades de produção de significado de um texto. Porém, como advogam Kress e Van Leeuwen (1996/2001), nas últimas décadas, uma mudança abrangente vem ocorrendo tanto na mídia quanto nos meios de comunicação, pois houve um aumento crescente na utilização dos denominados discursos multimodais, sendo esses construídos não apenas pela linguagem, mas por diferentes modos semióticos. Assim, elementos verbais e não-verbais articulam-se na construção do sentido, sendo o visual visto com organização e estrutura independentes.

Com a proposta da multimodalidade, diversas áreas de estudos, antes direcionadas a textos exclusivamente verbais, têm mudado seu foco para textos onde a linguagem é vista como apenas um dos modos comunicativos. Fato que pode ser verificado nos estudos dedicados à metáfora, onde temos a proposta da Metáfora Multimodal. Nessa proposta, desenvolvida por Forceville (2009), a metáfora, antes trabalhada apenas no nível da linguagem, passa a ser explorada nos e entre os diferentes modos semióticos de um discurso multimodal. De acordo com Forceville (2009), a metáfora não pode ser considerada apenas uma questão de linguagem, mas como estrutura de nosso pensamento e ação, dessa forma, ela pode ocorrer em outros modos e não apenas no modo verbal. No entanto, apesar dessa proposta, podemos observar, na vasta literatura dedicada à metáfora, que há poucos estudos que se dedicam a abordá-la em outros modos, como no modo visual.

Diante disso, nossa proposta consiste em analisar a forma pela qual os modos verbal e imagético atuam na construção de sentido de um texto multimodal. Para isso, utilizaremos a proposta da Metáfora Multimodal, pois acreditamos que essa metáfora, por ser construída a partir de diferentes modos, pode nos auxiliar na análise desse tipo de texto, ou seja, pode ser vista como uma importante ferramenta na análise dos sentidos resultantes desse texto.

Nosso *corpus* é composto por uma charge animada construída pelo chargista Maurício Ricardo. A escolha pelo gênero charge decorre do fato de esse gênero ter sofrido, com o advento das novas tecnologias, grandes transformações. Dessa forma, a charge sai de sua forma estática e adquiri novos traços, como as cores, o som, o movimento; e esses traços passam a fazer parte da construção de seu sentido. A charge escolhida é intitulada "Dilmônica e Serralinha" produzida no ano de 2010. Essa charge foi retirada do site www.charges.com.br.

Com o objetivo de atender nossa proposta de estudo, dividimos nosso artigo em quatro seções, sendo as três primeiras teóricas e a última prática. Na primeira seção discorremos sobre a proposta da multimodalidade, nessa nos atemos aos trabalhos de Kress (2001/2010) e Kress e Van Leeuwen (1996/2001). Na segunda seção nos dedicamos aos estudos da metáfora tendo como base os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980) em conjunto com as pesquisas de Forceville (2009). Finalizamos com a seção sobre o gênero charge. Em nossa última seção faremos a análise de nosso *corpus* de acordo com as teorias apresentadas.

1.1 A Teoria da Multimodalidade.

A proposta da multimodalidade, desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2001), possui a finalidade de analisar a produção de significado nos textos modernos, incluindo os diferentes modos semióticos envolvidos tanto na comunicação quanto na representação. Nesta perspectiva, afirmam os autores, a linguagem passa a ser vista como apenas um dos modos disponíveis para a nossa representação e comunicação, com isso modos antes colocados à margem, como o verbal e o sonoro; passam a são colocados no centro da prática semiótica.

De acordo com Kress (2010), com a multimodalidade somos capazes de teorizar sobre um processo complexo que é reunir, organizar uma pluralidade de signos em diferentes modos. Kress e Van Leeuwen (1996) ressaltam que esses diferentes modos devem ser vistos como independentes um do outro, ou seja, quando estamos diante de um texto construído a partir do verbal e imagético, por exemplo, a imagem não deve ser vista como ou mera ilustração, ou o verbal como mais importante, ou verbal e imagético como elementos discretos. Este texto deve ser visto como integrado.

Assim, na teoria da multimodalidade, construída pelos autores, o significado é construído a partir de muitas formas diferentes, sobre diferentes modos os quais são co-presentes no conjunto comunicacional. Portanto, nessa teoria, o sentido é resultado da interação entre os diferentes modos semióticos que atuam na construção dos denominados textos multimodais. É necessário a ressalva de que, de acordo com Kress (2001), o que é considerado como modo depende da comunidade em que esse está inserido, podemos, como leigos, considerar uma imagem como modo, mas um fotógrafo profissional pode considerar a fotografia um modo totalmente diferente de uma pintura.

Dessa forma, Kress e Van Leeuwen (2001) definem que o que é visto como modo está relacionado a instâncias específicas, em tempos históricos específicos, para grupos específicos. Os modos são considerados convencionalizações produzidas a partir de ações culturais. Os autores oferecem como exemplos de modos imagem, escrita, *layout*, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em *3D.*

Gostaríamos de destacar que, apesar de estarmos vivenciando uma mudança significativa na produção de textos, com a instância de um novo código em que o verbal, a cor, o sonoro e a imagem transmitem a informação desejada; a linguagem sempre foi multimodal. Como postula Kress (2010), a multimodalidade sempre esteve presente na construção do significado.

Podemos inferir que como a proposta da multimodalidade fomos impulsionados a trabalhar a relação complexa que há entre os elementos verbais e os não-verbais de um texto. Com isso, diversas áreas de estudos que tinham como foco o texto exclusivamente verbal, passam a abordar a linguagem, falada ou escrita, como um dos meios disponíveis na produção de significados. Fato que ocorreu com os estudos da Metáfora Conceitual, pois essa passa a ser abordada a partir dos diferentes modos semióticos de um determinado texto, sendo denominada de Metáfora Multimodal. Passo agora a esta proposta de estudo.

1.2.A Metáfora Multimodal

Antes de adentrarmos na proposta da Metáfora Multimodal, faremos uma sucinta apresentação da Metáfora Conceitual, pois esta serviu de base para o desenvolvimento daquela. Os estudos dedicados à metáfora são antigos. Desde a época de Aristóteles havia

o interesse nesse tropo. O pesquisador foi o primeiro a reconhecer a onipresença da metáfora, na conversa e escrita, e admitir seu valor cognitivo e pedagógico.

Seguindo nos estudos da metáfora destaco o trabalho de Reddy (1979). O estudioso investigou a comunicação na língua inglesa e postulou que a linguagem é vista como um canal, como se pensamentos e sentimentos fossem inseridos e transferidos a partir das palavras. É com base nos estudos de Reddy (1979) que Lakoff e Johnson (1980) desenvolveram a Teoria da Metáfora Conceitual, sendo esta obra a base para uma teoria cognitiva da metáfora.

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), a metáfora é onipresente em nossos pensamentos e ações, assim o processo metafórico está associado ao cotidiano, à fala, às ações das pessoas. Para os autores, a metáfora é uma forma de compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. Dessa forma, temos o mapeamento sistemático entre dois conceitos: domínio-fonte e o domínio-alvo. Podemos colocar como exemplo a metáfora conceitual TEMPO É DINHEIRO, somos capazes de compreender essa metáfora porque possuímos conhecimento organizado de forma sistemática do domínio conceitual dinheiro. É a partir dessa sistematicidade que somos capazes de compreender um aspecto de um conceito em termos de outro, enquanto outros permanecem ocultos. Portanto, os conceitos metafóricos permitem a compreensão parcial de um conceito em termos de outro.

Apesar de Lakoff e Johnson (1980) considerarem o processo metafórico onipresente em nossos pensamentos e ações, devemos ressaltar que as pesquisas desenvolvidas por esses autores têm como alvo apenas o plano verbal, não se dedicando a outros níveis como a imagem e o som. Para Forceville (2009) houve uma falha na Teoria da Metáfora conceitual por ignorar as metáforas não-verbais, sendo essa necessária para o seu refinamento. Diante desta lacuna, Forceville (2009) propõe as metáforas multimodais, tendo como base a Teoria da Metáfora Conceitual.

Em seu estudo, Forceville (2009) faz a distinção entre três tipos de metáforas: monomodal, multimodal e as não-verbal. O primeiro tipo é caracterizado como aquele em que domínios fonte e alvo são constituídos exclusivamente por um único modo. No segundo, as multimodais, fonte e alvo são representados exclusivamente, ou predominantemente, por diferentes modos. Para o autor, os termos predominante e exclusivo são necessários, pois nas metáforas não-verbais temos fonte e alvo construídos por mais de um modo simultaneamente. Portanto, podemos verificar que Forceville

(2009) amplia os estudos metafóricos, considerando a possibilidade de diferentes modos, além da linguagem escrita, atuarem na construção das metáforas. Dessa forma, com os estudos de Forceville (2009), acreditamos que a metáfora multimodal pode ser utilizada como ferramenta na análise de um texto multimodal. Como forma de demonstrarmos nossa proposta de estudo, utilizaremos como *corpus* a charge animada. A escolha pelo gênero charge, em especial a charge animada, foi feita pelo fato de que com o advento das novas tecnologias esse gênero sofreu algumas transformações, incorporando em sua produção e interpretação elementos como as cores, os movimentos e o som. Passamos agora a descrição desse gênero.

1.3. O gênero charge

A charge é vista como um elemento gráfico que aborda de forma bem-humorada e condensada acontecimentos diários. Para Miani (2001), ela deve ser considerada uma representação caricatural, humorística, de caráter político tendo a proposta de satirizar um fato específico. Assim, a charge é uma crítica a um determinado tema, sendo esse gênero essencialmente político, pois é carregado de força crítica, além de poder reivindicatório e contestador.

Para Vasconcelos (2009), a importância do gênero charge pode ser verificada quando olhamos sua história, justificando sua permanência nos meios de comunicação até os dias atuais. No inicio sua finalidade era de atrair a atenção do seu leitor, com o objetivo da comercialização. Com a proliferação de revistas ilustradas no país, no século XIX, tivemos o surgimento das caricaturas e das charges, sendo as primeiras décadas do século XX a fase áurea da caricatura, marcada pelo humor que se fazia presente nas revistas brasileiras. Interessante destacar que, mesmo com a censura imposta pelo Estado Novo e pelo período da Ditadura, como a autora coloca, a charge se fez presente nas revistas e jornais.

Magalhães (2006) destaca que ela é a publicação de um veículo de comunicação, na maioria das vezes de um jornal, e sua localização, geralmente, é próxima aos textos opinativos. Sua articulação, nesse meio de comunicação, é com os textos que estão ao seu redor, além de dialogar com os demais textos, permitindo ao leitor condições de verificar

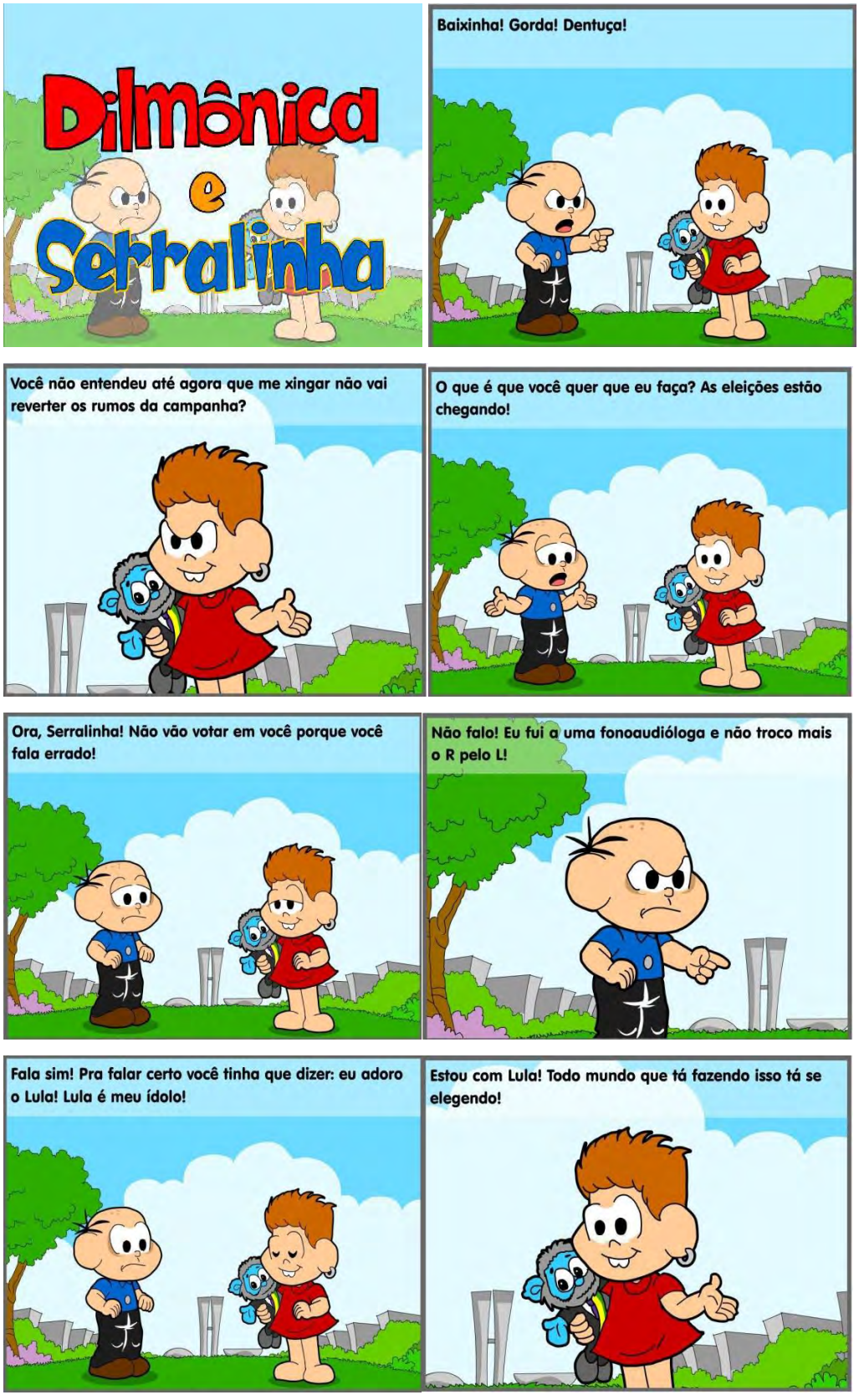
hipóteses e antecipações feitas em relação ao seu conteúdo e o esclarecimento de possíveis dúvidas.

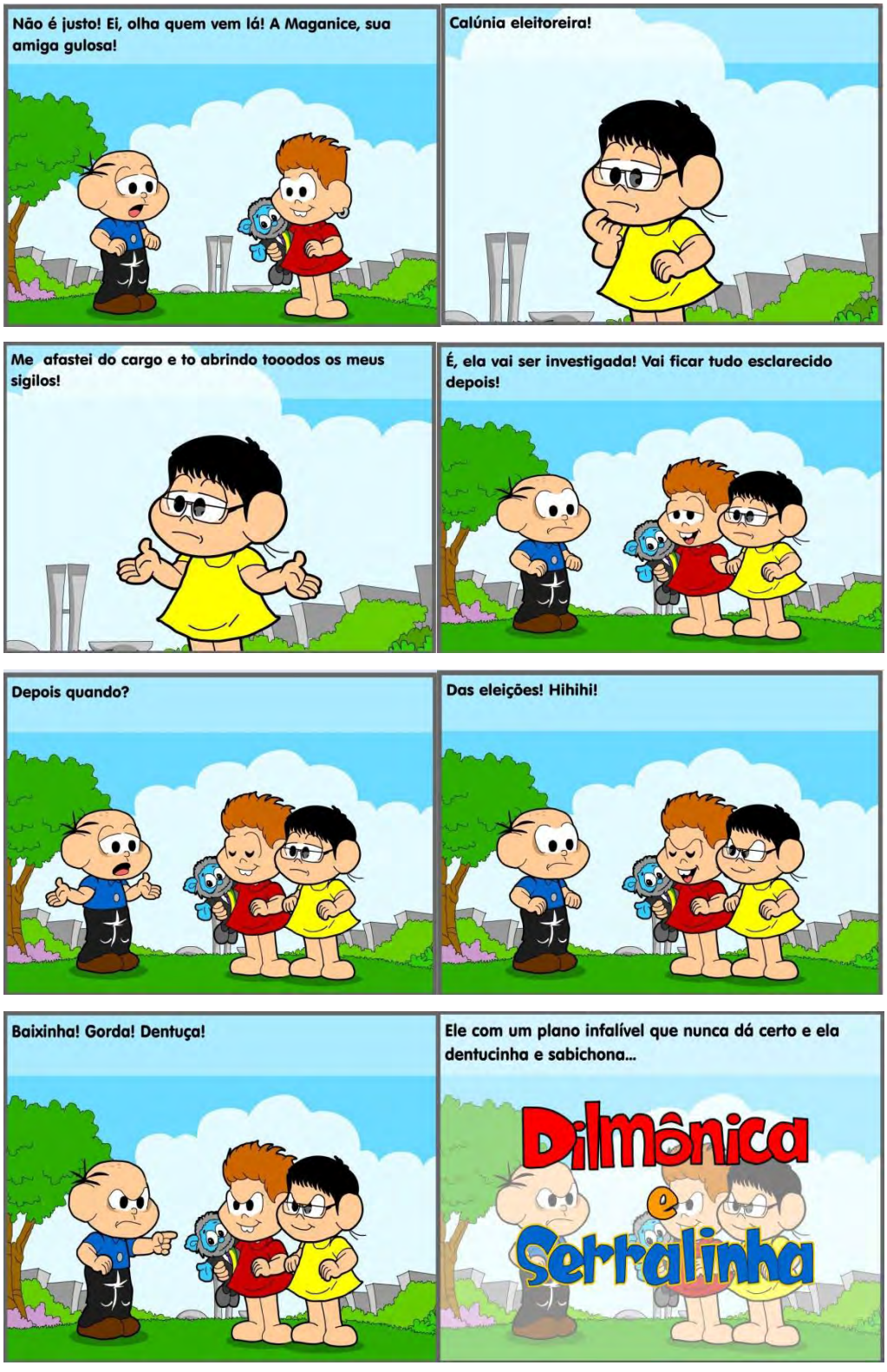
Com a proliferação de revistas ilustradas no país, no século XIX, tivemos o surgimento das caricaturas e das charges, sendo as primeiras décadas do século XX a fase áurea da caricatura, marcada pelo humor que se fazia presente nas revistas brasileiras. Interessante destacar que, mesmo com a censura imposta pelo Estado Novo e pelo período da Ditadura, como a autora coloca, a charge se fez presente nas revistas e jornais.

Podemos observar que as charges sempre estiveram presentes em revistas e jornais, conquistando os meios de comunicação até os dias atuais. No entanto, a charge saiu de sua forma estática e adquiriu novos elementos em sua construção, hoje podemos assisti-las na televisão ou na tela de um computador. Como afirma Marcuschi (2005), os gêneros não são estanques, mas maleáveis e dinâmicos, surgindo a partir das atividades socioculturais e respondendo às necessidades diárias. Foi o que ocorreu com o gênero charge, pois com o advento das novas tecnologias esse gênero ganhou novas proporções, ou seja, além de renovar traços tradicionais, incorporam novos elementos que apresentam diferentes ângulos de exposição dos fatos e interpretação. Diante disso, as charges animadas tornam-se um *corpus* frutífero para nossas análises, pois essas incorporam em sua produção não apenas a linguagem escrita, mas outros modos como a imagem.

2.0 A análise.

Nosso *corpus* é composto pela charge intitulada “Dilmônica e Serralinha”. Essa charge foi produzida no mês de setembro de 2010, durante o período das eleições presidenciais. Sua produção foi inspirada em uma piada que circulou na época em que se comparavam Dilma, candidata a presidente, e Mônica, personagem da história da Turma da Mônica. Abaixo temos a presente charge:


Dilmônica
e
Serralinha
Baixinha! Gorda! Dentuça!
Você não entendeu até agora que me xingar não vai reverter os rumos da campanha?
O que é que você quer que eu faça? As eleições estão chegando!
Ora, Serralinha! Não vão votar em você porque você fala errado!
Não falo! Eu fui a uma fonoaudióloga e não troco mais o R pelo L!
Fala sim! Pra falar certo você tinha que dizer: eu adoro o Lula! Lula é meu ídolo!
Estou com Lula! Todo mundo que tá fazendo isso tá se elegendo!


Não é justo! Ei, olha quem vem lá! A Maganice, sua amiga gulosa!
Calúnia eleitoreira!
Me afastei do cargo e to abrindo tooodos os meus sigilos!
É, ela vai ser investigada! Vai ficar tudo esclarecido depois!
Depois quando?
Das eleições! Hihihi!
Baixinha! Gorda! Dentuça!
Ele com um plano infalível que nunca dá certo e ela dentucinha e sabichona...
Dilmônica e Serralinha

Charge retirada do site http://charges.com.br/

A charge acima é construída a partir de dois domínios diferentes: temos como domínio-fonte uma história em quadrinhos, neste caso, a história da Turma da Mônica e como domínio-alvo a política. Maurício Ricardo, chargista responsável, utiliza como base essa história em quadrinhos para retratar um episódio ocorrido durante o período eleitoral de 2010. Nessa charge podemos encontrar algumas metáforas que serão analisadas abaixo.

Iniciamos com a metáfora CANDIDATA DILMA É A PERSONAGEM MÔNICA. Temos como domínio-fonte PERSONAGEM MÔNICA, sendo esse construído a partir de elementos como: personagem fictícia, menina, baixa, gorda, dentuça, sabichona, vestido vermelho, está sempre com o seu inseparável coelho de pelúcia. Por outro lado, temos o domínio-alvo, CANDIDATA DILMA, construído a partir dos elementos: pessoa, mulher, candidata na época a presidente da república, amiga de Lula, filiada ao PT, economista, ex-ministra chefe da casa civil. Como o mapeamento no processamento metafórico é parcial, teremos apenas alguns elementos de um domínio mapeado a outro. Nesse caso, teremos o mapeamento dos elementos baixa, gorda, dentuça, sabichona, vestido vermelho e o coelho, fazendo com que Dilma adquira essas características que são da personagem. É interessante destacarmos que, por exemplo, o vestido vermelho, peça típica da personagem, é mapeado sobre o domínio PT, já que essa é a cor típica do partido e, como foi possível observarmos durante o período eleitoral retratado, era a cor que predominava no vestuário da candidata. Enquanto que coelho de pelúcia é mapeado sobre amigo de Lula, assim podemos inferir que da mesma forma que o coelho é o amigo inseparável de Mônica, Lula é o amigo que esteve ao lado de Dilma durante toda a sua campanha.

Podemos considerar a metáfora acima, de acordo com Forceville (2009), como não-verbal, pois cada um de seus domínios é construído a partir da sobreposição dos modos verbal e imagético. Dessa forma, temos o domínio-fonte construído a partir do verbal com as palavras Dilmônica (que nos remete a personagem Mônica), dentuça, baixinha, sabichona; mais o imagético com a imagem da personagem. Por outro lado, temos o domínio-alvo também composto por esses dois modos, o verbal com as palavras Dilmônica (que faz alusão ao nome Dilma), eleição, urna, candidato que nos remetem ao período eleitoral e, em consequência, à candidata; mais a imagem da personagem Mônica que possui traços que nos remetem à candidata Dilma.

A segunda metáfora analisada é CANDIDATO SERRA É O PERSONAGEM CEBOLINHA. Nessa metáfora temos o domínio-fonte, PERSONAGEM CEBOLINHA, composto por personagem fictício, menino, possui um problema conhecido como dislalia, tem apenas cinco fios de cabelo, vive em pé de guerra com a personagem Mônica. O domínio-alvo, CANDIDATO SERRA, possui elementos como pessoa, homem, filiado ao partido do PSDB e ex-governador de São Paulo. Com o mapeamento parcial teremos os domínios de se falar errado, já que segundo Dilmônica o problema de Serralinha é que este fala errado ao não se declarar amigo de Lula; os poucos fios de cabelo e o de viver em pé de guerra com a Mônica.

Como a metáfora anterior, essa também é considerada não-verbal, já que há a sobreposição do verbal e imagético na construção dos domínios. Portanto, o domínio fonte é composto pelo modo imagético (imagem que nos remete ao personagem cebolinha) e o verbal (palavras como falar errado/trocar o R pelo L) e o domínio alvo composto pelo imagético (imagem com traços que nos remetem a Serra) e o verbal (com as palavras Serralinha, eleição, urna, campanha).

A terceira metáfora a ser analisada é ERENICE É A PERSONAGEM MAGALI. Nessa temos o domínio-fonte, PERSONAGEM MAGALI, constituído pelos elementos personagem fictícia, menina, melhor amiga da Mônica, vestido amarelo, gulosa; e o domínio-alvo, ERENICE, pelos elementos pessoa, mulher, advogada, ex-ministra chefe da casa civil que entregou o cargo após denuncias. Temos também o destacamento de alguns domínios no mapeamento metafórico como amizade e gulosa no domínio-fonte e no domínio-alvo são destacados os domínios do cargo e denuncias. Assim, podemos

implicar que da mesma forma que Mônica e Magali, Erenice e Dilma são amigas e que aquela é gulosa como Magali, mas não por comida, nesse caso melancia; mas por dinheiro, já que Erenice foi acusada de tráfico de influência e lobby que envolvia o nome de seu filho, Israel Guerra.

Semelhante às metáforas acima, essa também é considerada não-verbal, porque seus domínios são construídos a partir da sobreposição do verbal e imagético. No domínio-fonte temos a sobreposição do verbal (gulosa, Maganice) mais o imagético (a imagem da personagem) e o domínio-alvo com o verbal (Maganice, afastei do cargo, abrir sigilos) e o imagético (imagem com características que nos remetem a Erenice).

A última metáfora a ser analisada é LULA É O COELHO SANSÃO. Essa metáfora possui como domínio-fonte COELHO SANSÃO, com os elementos personagem fictício, coelho de pelúcia, azul, arma (muitas vezes Mônica o utiliza para se defender de seus amigos, na maioria das vezes, de Cebolinha); e como domínio-alvo LULA, sendo esse construído a partir de pessoa, presidente (já que na época da produção da charge ele exercia esse cargo), filiado ao PT, ex-sindicalista e ex-metalúrgico. No mapeamento temos o destacamento no domínio-fonte dos domínios coelho de pelúcia e arma; e no domínio-alvo presidente. Essa metáfora também é não-verbal, já que seu domínio alvo é composto pelo modo verbal (com a palavra Lula) mais o imagético (com a imagem do coelho com traços que nos remetem ao presidente) e a fonte é composta apenas pelo modo imagético (figura do coelho).

Considerações finais

Pretendemos com esta analise abordar a multimodalidade no gênero charge. Para tal, utilizamos como ferramenta a proposta da metáfora multimodal. Nessa proposta observamos que a construção das metáforas não se restringe apenas ao plano verbal, mas há a possibilidade de diferentes modos semióticos articularem-se na construção de seus domínios.

Em nossas análises foi possível verificarmos a forma pela qual verbal e imagético sobrepõem-se na construção de cada um dos domínios das metáforas analisadas. Com isso, foi possível demonstrarmos que verbal e imagético se interagem na construção de

sentido de um determinado texto, sendo a imagem vista não como complemento do verbal, mas articulada a ele na construção do sentido. Acreditamos que a proposta da metáfora multimodal pode nos auxiliar na análise dos textos multimodais, pois, como afirma Kress (2000), a compreensão de um determinado texto, até suas partes linguísticas, só é possível se tivermos uma ideia clara de como seus diferentes elementos se interagem na construção de sentido.

Referências:

FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (Eds). *Applications of cognitive linguistics: Multimodal Metaphor.* New York: Mouton de Gruyter, 2009. p.19-42

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

KRESS, G. *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum, 2001. p. 42-59

KRESS, G. *Multimodality: challenges to thinking about language*. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/3587959. Acesso em: 17/08/2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse*: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold publishers, 2001

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. 5ed. London; New York: Routledge, 1996.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MAGALHÃES, A.M. *Sentido, história e memória em charges eletrônicas sobre o governo Lula: os domínios do interdiscurso*. Mestrado em Letras, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MIANI, R. A. *Charge*: uma prática discursiva e ideológica. Intercom, setembro de 2001. Disponível em: <www.intercom.org.br>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

REDDY, M. The conduit metaphor - A case of frame conflict in our language about language. In. ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 284-297.

VASCONCELOS, D. C. *A charge na televisão: adaptações, características e função*. Conexões Midiáticas, 2009, p.01-12. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2009/Novembro/Artigo%20DENNISE.pdf. Acesso em: 07 de fevereiro de 2013.

GRAUS DE ESPECIALIZAÇÃO VISUAL EM RESUMOS ACADÊMICOS GRÁFICOS

Cristiane Florek (UFSM)
Graciela Rabuske Hendges (UFSM)

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados da aplicação da grade (The Gride of Analysis) para análise das funções pedagógicas de imagens visuais (Dimopoulos *et al.*, 2003) no exame de 16 resumos acadêmicos gráficos incluídas no manual de instruções para autores dos referidos resumos da Editora Elsevier. Aplicou-se as dimensões relativas à classificação, enquadramento e formalidade, a fim de verificar como ocorrem as relações epistemológicas entre as categorias do conhecimento, bem como as relações sociais e graus de elaboração, abstração e especialização. Além disso, por meio dos resultados obtidos pelo emprego dessas categorias de análise, pretende-se avaliar a função desses resumos acadêmicos gráficos no âmbito das publicações científicas. Os resultados, quando confrontados com os encontrados por Dimopoulos *et al.* (2003), principalmente em relação às imagens presentes em artigos de popularização da ciência e livros didáticos de escola primária e secundária, evidenciam que do ponto de vista epistemológico os resumos acadêmicos gráficos alinham-se com as premissas do conhecimento científico endossados por uma relação social de igualdade e por graus de formalidade elevados. Esses resultados têm implicações pedagógicas importantes no sentido de proporcionarem uma compreensão ampla das imagens no âmbito científico de forma a evidenciarem quais e por que as mudanças no contexto científico promoveram a prática de resumos acadêmicos gráficos em artigos científicos.

Palavras-chave: Resumos acadêmicos gráficos; classificação; formalidade; enquadramento.

1. Introdução

Ainda que sem substituir de imediato os livros, monografias e cartas pessoais como os principais meios de comunicação das descobertas científicas, a publicação em revistas e periódicos remonta ao ano de 1645 (BAZERMAN, 1998, p. 80). Foi somente no século XIX que a publicação de artigos científicos em revistas e periódicos de algumas áreas do conhecimento como, por exemplo, a física ganhou força e suplantou a publicação em livros (MEADOWS, 1974 *apud* BAZERMAN, 1998, p. 80). Entretanto, em algumas áreas do conhecimento como as ciências sociais, a publicação em livros continua sendo mais notável (GLÄNZEL & SCHOEPFLIN, 1999; LARIVIÈRE, ARCHAMBAULT, GINGRAS & VIGNOLA-GAGNÉ, 2006 *apud* HENDGES, 2007, p. 22).

Enquanto na década de 50, por exemplo, havia apenas 10.000 títulos de periódicos científicos em todo o mundo, em 1987 este número já havia aumentado para 71.000

(MEADOWS, 1999). A força impulsora dessa sistematização do processo de publicação dos resultados da pesquisa científica por meio de artigos acadêmicos em revistas específicas para tal é, de acordo com Tenopir & King (2001), decorrente do crescimento do número de cientistas. Ainda de acordo com Tenopir & King (1998 *apud* HENDGES 2007, p. 23), a preferência por publicações em revistas científicas em detrimento de outras formas de publicações se deve ao fato dessas abrangerem uma variedade de tópicos, de existirem editores responsáveis pela manutenção da qualidade do conteúdo, de a informação ser relativamente atual e de os artigos servirem uma variedade de propósitos.

Frente ao crescente aumento e complexidade da comunidade científica e a consequente necessidade de melhorar a eficiência de suas atividades de comunicação, fez-se necessário a mudança dos elementos do artigo científico (MEADOWS, 1999, p. 13). De acordo com um editorial da Revista Nature (2011), uma das queixas recorrentes da comunidade científica é a densidade de publicações e o grande número de revistas científicas existentes, fato que dificultaria o processo de seleção daquilo que realmente é importante para suas pesquisas.

Dessa forma, vem à tona a importância dos Resumos Acadêmicos Gráficos no processo de leitura e, principalmente, seleção de artigos científicos relevantes. Segundo o grupo editorial Elsevier (2013):

> A *Graphical Abstract* is a single, concise, pictorial and visual summary of the main findings of the article. This could either be the concluding figure from the article or a figure that is specially designed for the purpose, which captures the content of the article for readers at a single glance.[392]

Ainda de acordo com o já mencionado editorial da Revista Nature (2011), o primeiro artigo científico a apresentar esse tipo de resumo foi publicado em 1976 em língua alemã no periódico da área de Química *Angewandte Chemie*. Entretanto, o Resumo Acadêmico Gráfico passou a ser praticado com consistência apenas recentemente, e principalmente em periódicos dessa mesma área (JACS, Green Chemistry, JOC, etc.). A premissa do editorial é de que a sua recorrência em publicações da Química se deva ao fato de na maioria das vezes o resultado de uma pesquisa neste campo ser apresentado e resumido em uma imagem, a qual é facilmente lida pelos demais pesquisadores do campo.

[392] Disponível em: <http://www.elsevier.com/wps/find/authorsview.authors/graphicalabstracts>

Embora ainda não tendo caráter obrigatório, grupos editoriais como Nature e Elsevier já disponibilizam guias para a elaboração de Resumos Acadêmicos Gráficos, incentivando e promovendo a prática dos mesmos. Aqui, analisaremos especialmente as instruções para autores de artigos fornecidas online pela Editora Elsevier (2013). Em 2009, tal grupo editorial propôs o projeto *The article of the future*, no qual apresenta uma série de inovações destinadas à publicação online, entre elas a opção de inserção de Resumos Acadêmicos Gráficos logo abaixo do espaço destinado ao Resumo Acadêmico.

As instruções para autores de Resumos Acadêmicos Gráficos apresentadas no guia da Editora Elsevier (2013) indicam que ele deva permitir aos leitores facilmente filtrarem a principal mensagem do artigo, incentivando-os à pesquisa do artigo completo e auxiliando-os a identificar rapidamente quais artigos são mais relevantes de acordo com seus interesses de pesquisa. Quanto à figura que comporá o Resumo Acadêmico Gráfico, sugere-se que seja especialmente criada para esse fim de forma a resumir o trabalho global ou que reproduza uma imagem presente no artigo, desde que essa tenha poder de sintetizar a pesquisa. É importante salientar que o Resumo Acadêmico Gráfico é disponibilizado online nas versões dos periódicos acessíveis por meio do indexador *ScienceDirect*[393], caso o artigo seja impresso, ele não o acompanhará. Portanto, o Resumo Acadêmico Gráfico não é ainda um componente fixo da estrutura retórica (SWALES, 1990) do artigo científico.

No guia do grupo Elsevier[394] são propostas dezesseis imagens que servem como bons exemplos de Resumos Acadêmicos Gráficos já publicados em artigos científicos veiculados pelos periódicos da editora. A partir dessas imagens, nós objetivamos realizar um exame que utiliza *The Grid of Analysis* (Dimopolous *et al.*, 2003) como base de investigação. Assim, o objetivo desse estudo é examinar essas imagens quanto à classificação, enquadramento e formalidade, a fim de verificar como ocorrem as relações

[393] *ScienceDirect* é um indexador da editora Elsevier que possibilita o acesso eletrônico aos seus periódicos e mais de 6.000 e-books, trabalhos de referência, séries de livros e manuais. Os artigos são agrupados em quatro seções principais: Ciências Físicas e Engenharia, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e Ciências Sociais e Humanas. Para a maioria dos artigos indexados no site, os resumos estão disponíveis gratuitamente, já para o acesso ao texto integral do artigo (em PDF, HTML) e também para as publicações mais recentes, muitas vezes é necessária uma assinatura ou aquisição de um pay-per-view (Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Elsevier).

[394] O guia e as 16 figuras citadas como bons exemplos de *Graphical Abstracts* são encontradas no endereço <http://www.elsevier.com/wps/find/authorsview.authors/graphicalabstracts>, bem como nos anexos deste artigo.

epistemológicas entre as categorias do conhecimento, bem como as relações sociais e graus de elaboração, abstração e especialização no intuito de avaliar a função dos Resumos Acadêmicos Gráficos, ou seja, de que forma facilitam o processo de seleção de artigos científicos e agilizam a compreensão da mensagem principal do mesmo.

2. Revisão da Literatura

The Grid of Analysis é uma ferramenta proposta por Dimopolous *et al.* (2003) para a análise do grau de didatização de imagens encontradas em livros didáticos de nível primário e secundário e na mídia de massa, conforme Tabela 01.

The Grid of Analysis.

	Formality of visual images		
Markers of classification	**Strong**	**Moderate**	**Weak**
Type of visual image	Conventional	Hybrid	Realistic
	Strong		**Weak**
Function of visual images	Classificational, Analytical		Narrative, Metaphorical
Markers of framing	**Strong**	**Moderate**	**Weak**
Vertical angle of shot	Low angle	Eye-level	High angle
Distance of shot	Distant	Medium	Close
	Strong		**Weak**
Horizontal angle of shot	Oblique		Frontal
Markers of formality	**High**	**Moderate**	**Low**
Elements of techno-scientific code	Geometrical shapes and alphanumeric strings	Geometrical shapes or alphanumeric strings	Absence of any geometrical shapes or alphanumeric strings
Color differentiation	Monochrome	2–4 colors (black included)	More than 4 colors
Color modulation	No shade	1–3 shades	All the shades picked up by the photographic lens
Contextualisation	Background of the same color as the rest of the page	Mono or bi-chromatic background	Background according to the photographic realism

Tabela 01: The Grid of Analysis (Dimopolous *et al.* 2003, p. 202)

De acordo com os estudos desse grupo de pesquisadores, podemos definir classificação, com base em Bernstein (1996 *apud* Dimopolous *et al.*, 2003), como sendo

a relação epistemológica entre as categorias do conhecimento. A classificação de imagens visuais, portanto, é realizada a partir de duas variáveis: a) tipo e b) função.

Quanto ao tipo, as imagens podem ser:

- *realísticas*: apresentam a realidade por meio de fotos ou desenhos;
- *convencionais*: apresentam a realidade de maneira codificada por meio de gráficos, mapas, fluxogramas, estruturas moleculares, etc.;
- *híbridas*: apresentam a realidade pela coexistência de imagens convencionais e realísticas.

No que concerne à função, as imagens podem ser:

- *narrativas*: apresentam desdobramentos de ações e eventos, processos de mudança e arranjo espacial transitório (Kress & van Leeuween, 1996, p. 56 *apud* Dimopoulos *et al.*, 2003, p. 194);
- *classificatórias*: apresentam os tipos de relações entre as pessoas, lugares e coisas mostradas de forma taxionômica;
- *analíticas*: focam as relações entre os objetos e suas representações em termos de uma estrutura parte-todo;
- *metafóricas*: são aquelas que conotam ou simbolizam significados e valores sobre e acima do que elas literalmente representam (Kress & van Leeuween, 1996, p. 45 *apud* Dimopoulos *et al.*, 2003, p. 196).

Outra categoria estudada é o enquadramento, que de acordo com Bernstein (1996 *apud* Dimopoulos, 2003, p. 191) refere-se ao controle exercido pelos textos por meio das relações sociais estabelecidas em um contexto de comunicação. A formalidade, por sua vez, corresponde ao grau de abstração, elaboração e especialização do código de expressão empregado. Todas essas três categorias (classificação, enquadramento e formalidade) e seus tipos e funções, quando for o caso, podem ser analisados levando em conta as noções de fraco, moderado e forte ou baixo, moderado e alto.

Assim sendo, quanto mais fortes a classificação e o enquadramento ou mais alta a formalidade, a imagem estará mais próxima do código técnico-científico, quanto mais fracos a classificação e o enquadramento ou mais baixa a formalidade, a imagem estará mais próxima do conhecimento cotidiano. Imagens realísticas, por exemplo, se aproximam mais do conhecimento de mundo, da vida e imagens convencionais estão ligadas a um maior grau de especialização das informações, portanto ao conhecimento

técnico-científico. As imagens híbridas são moderadas, pois mesclam características que representam o mundo cotidiano e o código tecnológico.

Ainda, como se pode observar, os marcadores de enquadramento, de acordo com os postulados de Kress & van Leeuwen (1996, *apud* Dimopoulos *et al.,* 2003), são o ângulo vertical de tomada e a distância de tomada. O ângulo horizontal de tomada apresenta o grau de familiaridade que o leitor pode estabelecer com o conteúdo da imagem, podendo ter um ângulo frontal ou oblíquo. No caso do ângulo frontal, aquilo que é apreendido pela visão do leitor diz respeito ao seu mundo, enquanto no ângulo oblíquo há a quebra dessa familiaridade e aquilo que é visto é compreendido como algo não familiar ao leitor. No que diz respeito à distância de tomada, os objetos podem ser apresentados como se eles existissem somente para a contemplação do leitor, estando fora de seu alcance, ou como se fossem algo próximo e familiar.

Em relação à formalidade, os marcadores são a presença de elementos do código técnico-científico, diferenciação de cor, modulação de cor e contextualização. A formalidade do código visual, como já mencionado, corresponde ao seu grau de abstração, por isso, quanto mais especializadas ou esquematizadas forem as imagens, maior será o grau de realismo técnico-científico e, por conseguinte de formalidade. Quanto mais naturalística for a imagem, menor a formalidade.

3. Metodologia

Neste trabalho, serão analisados os dezesseis exemplos de Resumos Acadêmicos Gráficos disponibilizados online pelo guia para autores da Editora Elsevier. Os critérios de análise quanto às categorias de classificação, enquadramento e formalidade serão baseados na *Grid of Analysis* proposta por Dimoupoulos *et al.* (2003).

Concomitante a isso, serão observados os títulos dos periódicos de onde esses exemplos de Resumos Acadêmicos Gráficos foram retirados, numa tentativa de mapear as áreas do conhecimento em que este tipo de resumo ocorre com maior frequência.

4. Resultados e Discussão

Os resultados obtidos por meio da análise dos dados evidenciam que quanto à *classificação*, 68.75% (11 de 16) dos Resumos Acadêmicos Gráficos analisados apresentam imagens do tipo convencionais e 32.25% (5 de 16) do tipo híbridas. Ainda

em relação à classificação, mas do ponto de vista da função, há uma igualdade de valores 50% (8 de 16) das imagens são narrativas e 50% (8 de 16) são analíticas.

CLASSIFICAÇÃO	**TIPO**	**Realísticas**	**Convencionais**	**Híbridas**	
		----	11 (68.75%)	5 (31.25%)	
	FUNÇÃO	**Narrativas**	**Classificatórias**	**Analíticas**	**Metafóricas**
		8 (50%)	----	8 (50%)	----
FRAMING		**FORTE**	**MODERADO**	**FRACO**	
		----	14 (87.5%)	2 (12.5%)	
FORMALIDADE		**ALTA**	**MODERADA**	**BAIXA**	
		11 (68.75%)	5 (31.25%)	----	

Em relação ao *enquadramento*, observou-se que 87.5% (14 de 16) das imagens são moderadas e 12.5% (2 de 16) das imagens são fracas. Do ponto de vista da *formalidade*, 68,75% (11 de 16) das imagens foram classificadas como de alta formalidade e 31.25% (5 de 16) como de moderada formalidade, como pode ser observado na Tabela 02.

Tabela 02: Resultados da análise dos 16 exemplos de RAG de acordo com The Gride of Analysis de Dimoupolos *et al*. (2003).

A análise revelou que as figuras disponibilizadas como bons exemplos de Resumos Acadêmicos Gráficos no guia do autor da editora Elsevier são majoritariamente do tipo convencionais, com função narrativa ou analítica, de enquadramento moderado e formalidade alta.

Quando confrontados esses dados com aqueles obtidos por Dimopoulos *et al.* (2003), nota-se um contraste quanto à classificação, pois ao passo que em que livros didáticos da escola primária e secundária, bem como em textos de popularização da ciência predominam imagens do tipo realísticas (de classificação fraca), nos Resumos Acadêmicos Gráficos sobressaem as imagens do tipo convencionais (de classificação forte). Entretanto, em relação à função das imagens, tanto aquelas de popularização da ciência, quanto as de livros didáticos apresentam resultados próximos aos encontradas na análise das imagens de Resumos Acadêmicos Gráficos, concentrando-se principalmente em imagens de função analítica (consideradas fortes) e narrativa (consideradas fracas).

Esses dados evidenciam o contexto cultural em que ocorre a prática de Resumos Acadêmicos Gráficos visto que são imagens destinadas a um grupo específico de leitores, a comunidade científica. Um pesquisador de qualquer área que se utilize de um indexador como o *ScienceDirect* para buscar material bibliográfico para sua área de pesquisa é alguém que domina e compreende as convenções estabelecidas pelos seus pares. Já um estudante da escola primária e mesmo secundária ou ainda um leitor leigo possuem, principalmente, como âncora de apoio para a compreensão a própria realidade. Neste sentido, comprova-se o que foi postulado pelo grupo de Dimopoulos *et al.* (2003), isto é, comparando-se o conhecimento empírico e o técnico-científico, quanto maior os índices de especialização das imagens, maior o grau de abstração e, portanto, mais próximo do conhecimento técnico-científico serão as informações apresentadas pelas imagens.

É importante, entretanto, observar aqui que a ocorrência de imagens de função narrativa, consideradas de fraca classificação, em Resumos Acadêmicos Gráficos, pode conduzir para uma atenuação dos marcadores específicos do código técnico-científico. Nesse sentido, podemos levantar duas hipóteses, a primeira seria o caráter didático de tais imagens devido ao predomínio de imagens narrativas, pois elas detêm a capacidade de representar o mundo factualmente. Já a segunda hipótese é de que essa escolha poderia ser uma tentativa de popularizar os campos do conhecimento entre pesquisadores de áreas distintas, usufruindo do caráter sintético dos Resumos Acadêmicos Gráficos para atingir públicos além daqueles previstos, já que esses textos estão disponíveis gratuitamente na Internet.

Quanto à formalidade, os dados encontrados para as imagens de Resumos Acadêmicos Gráficos convergem com os dados encontrados pelo grupo de pesquisadores gregos no sentido de evidenciarem que ela aumenta conforme aumenta o nível dos livros

didáticos analisados. No caso específico dos resumos gráficos a formalidade é alta (68.7%), fato explicável a partir do contexto de publicação dos mesmos e pelo seu público alvo.

Outro dado bastante relevante diz respeito ao enquadramento. Nos livros didáticos e artigos de popularização da ciência a maior parte das imagens, 61.1% em livros didáticos e 70.2% das imagens em textos popularização da ciência são de enquadramento fraco, isto é representam o mundo técnico-científico como familiar para o leitor, há alto nível de envolvimento do leitor com a imagem e baixo nível de relações de imposição do que é representado. Nos Resumos Acadêmicos Gráficos, entretanto, o enquadramento é moderado (87,5%). Esse é um dado que vai ao encontro do estudo de Dimopoulos *et al.* (2003) para quem, nos livros didáticos e artigos de imprensa, há uma tendência a escolhas visuais que buscam empoderar o leitor, afim de familiarizá-lo com o conhecimento técnico-científico vinculado. Nota-se que nos Resumos Acadêmicos Gráficos o leitor não parece ser mais importante do que a informação transmitida, dessa forma, o leitor é postulado como alguém que compartilha do mesmo ponto de vista do produtor do Resumo Acadêmico Gráfico e está no mesmo nível de compreensão deste.

Uma questão mais que gostaríamos de considerar diz respeito ao aspecto verbal presente nas dezesseis imagens analisadas. No estudo de Dimopoulos *et al.* (2003) esse elemento não é abordado, entretanto, julgamos interessante observar que nos Resumos Acadêmicos Gráficos todo o escopo verbal empregado é extremamente importante para elucidar e tornar ainda mais objetiva a imagem, embora sua presença não seja fundamental em todos os casos. Verifica-se o uso restrito do código verbal, empregado de maneira bastante direta e sucinta, normalmente, a fim de explicar um processo ou informar pesos, medidas, etc. Pode-se, dessa forma, arriscar afirmar que são justamente os elementos do código verbal empregados nas imagens que as tornam menos acessíveis ao público em geral.

Outro ponto que julgamos importante comentar é o contexto de publicação dos Resumos Acadêmicos Gráficos indicados como exemplo no guia para autores da Editora Elsevier. Todos os exemplos foram retirados de dez periódicos distintos, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 03 : Periódicos e incidência de exemplos citados no guia para autores da Editora Elsevier.

Ethnopharmacology	**1**
Advenced Drug Delivery Reviews	**2**
Life Sciences	**1**
Biochemical Pharmacology	**1**
Journal of Controlled Release	**2**
Tetrahedron	**2**
Journal of Insect Phisiology	**1**
Image and Vision Computing	**1**
Medical Image Analisys	**3**
Organic Electronics	**2**

Esses dados evidenciam que os Resumos Acadêmicos Gráficos estão ainda quase que exclusivamente restritos às áreas científicas da medicina, química, farmacologia, biologia e informática. As demais áreas científicas, notavelmente, humanas ainda não investem largamente nessa ferramenta para a difusão de suas pesquisas, portanto, o motivo para essa concentração em áreas específicas resta como importante ponto a ser investigado.

5. Implicações Pedagógicas

Do ponto de vista pedagógico, o estudo de imagens de um campo tão específico e de limitado acesso como o científico é importante em dois sentidos concorrentes. Primeiramente, a fim de sistematizar a análise dessas imagens e de incorporá-las e abordá-las no contexto escolar, possibilitando de certa maneira a popularização do código científico. Em segundo lugar, tal estudo poderá auxiliar os próprios cientistas no processo de execução de Resumos Acadêmicos Gráficos cada vez mais adequados ao propósito de explicarem resumidamente e de forma ágil o escopo geral de suas pesquisas.

Outra implicação relevante pedagogicamente é a visibilidade que estudos nesse sentido promoverão. Dessa forma, é possível que áreas carentes do uso de imagens, seja para resumir suas pesquisas, seja para facilitar o processo de pesquisa em si, passem a ter maior interesse e desenvoltura no seu uso.

6. Considerações Finais

O estudo dos Resumos Acadêmicos Gráficos se faz bastante relevante para a elucidação do código científico, tanto pelo fato de convergir com a era tecnológica das publicações em periódicos online e da difusão maciça das pesquisas científicas, quanto por fazer uso quase que exclusivamente de imagens a fim de resumir a globalidade da pesquisa científica.

O estudo proposto pelo grupo de Dimopoulos *et al.* (2003) é uma interessante ferramenta para a análise sistemática dessas imagens e para o mapeamento das categorias que permeiam esse recurso. Entretanto, ainda faz-se necessário um estudo mais aprofundado tanto das imagens presentes no corpo do artigo científico de onde foram retirados os exemplos de Resumos Acadêmicos Gráficos, quanto de imagens de outros resumos gráficos presentes em artigos disponíveis no indexador *ScienceDirect* com o objetivo de avaliar se há e quais são as regularidades de produção de tais imagens.

7. Referências

BAZERMAN, C. Modern evolution of experimental report in Physics: spectroscopic articles in Physical Review, 1893-1980. **Social Studies of Science**, v. 14, n. 2, mai. 1984, p. 163-196.

_____. **Shaping written knowledge**: The genre and activity of the experimental article in science. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1998.

DIMOPOULOS, K., KOULAIDIS, V.; SKLAVENITI, S. Towards an Analysis of Visual Images in School Science Textbooks and Press Articles about Science and Technology. **Research in Science Education**. v. 33, p. 189-216. Kluwer Academic Publishers, 2003.

GRAPHICAL ABSTRACTS. **For Authors**. Elsevier, B. V., 2013. Disponível em: <http://www.elsevier.com/journal-authors/graphical-abstract>. Acesso em: 10 mai. 2012.

HENDGES, Graciela Rabuske. **Tackling genre classification:** the case of HTML research articles. 2007. 191 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura correspondente, Florianópolis, SC, 2007.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Briquet de Lemos: Brasília, DF, 1999.

SWALES, J. M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge University Press: Cambridge, 1990.

TENOPIR, C.; KING, D. W. Lessons from the future of journals. **Nature**, v. 413, 18 out. 2001, p. 672-674. Disponível em: <http://www.nature.com/nature/index.html>. Acesso em: 24 jul. 2013.

The art of Abstracts. **Nature Chemistry.** Vol. 3, ago. 2011. Disponível em: <http://www.nature.com/nchem/journal/v3/n8/full/nchem.1109.html>. Acesso em: 10 mai. 2012.

AS ESTRATÉGIAS VISUAIS NO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Pâmela Mariel Marques (UFSM)

RESUMO: O presente trabalho está vinculado a dois projetos guarda-chuva que analisam a notícia de popularização da ciência em seus diferentes níveis: "Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência" (MOTTA-ROTH, 2007) e "Estratégias discursivas e metadiscursivas de recontextualização de saberes científicos: a notícia de popularização da ciência em diferentes esferas sociais" (MOTTA-ROTH, 2011). Os estudos, já realizados com o foco no aspecto verbal do gênero, ligados a esses projetos concebem a popularização da ciência como um processo de recontextualização, em que o discurso especializado de determinado campo científico é reformulado para um discurso não-especializado, por exemplo, para o discurso midiático da revista ou do jornal. Nessa perspectiva, a investigação do processo de recontextualização em termos visuais na notícia de popularização da ciência é o objetivo desta análise. Para tanto, descrevemos as imagens de 60 exemplares do gênero com base na gramática do design visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006) de forma a mapear padrões léxico-gramaticais e semântico-discursivos em busca do que denominados "estratégias de recontextualização visual". Esse estudo está embasado também pelos conceitos e princípios da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008) e em princípios de recontextualização discutidos por Bernstein (1996): Enquadramento e Classificação. Foram identificadas estratégias de recontextualização visuais (especialização da fonte, simplificação imagética, naturalização, modalização) e estratégias de recontextualização intersemióticas (generalização e metáfora). Esses resultados evidenciam o importante papel das imagens no processo de interpelação do leitor, ao sugerirem uma relação de identidade entre ele e o participante representado, instigando o leitor a buscar o significado da ciência para sua vida. Este estudo contribui para a pedagogia de gêneros e para a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), no sentido de oferecer subsídios para a elaboração de atividades para a promoção do letramento visual.

Palavras-chave: Recontextualização Visual, Multimodalidade, Notícia de popularização da ciência

INTRODUÇÃO

Gêneros multimodais têm ganhado espaço em nossa sociedade pós-moderna justamente por oferecer outros modos de significação, além da linguagem verbal. Dentre estes gêneros, temos a notícia de popularização da ciência (doravante notícia de PC) que tem um papel significativo no contexto científico, pois possibilita a difusão do conhecimento científico para um público não especializado. Nesse sentido, a notícia de PC pode ser definida como "textos publicados pela mídia (autodefinida) de PC, que relatam a realização de uma pesquisa recente de interesse para a comunidade-alvo da

publicação e que apresentam a manchete (título), o lide, os episódios ligados à pesquisa e os comentários (o contexto, as reações e o significado dela para a comunidade)" (MOREIRA; MOTTA - ROTH, 2008 apud MOTTA - ROTH, 2009, p . 154) .

Este estudo foi desenvolvido no âmbito de dois projetos guarda-chuva intitulado "Análise crítica gênero de notícias de popularização da ciência " (MOTTA - ROTH, 2007) e "Estratégias discursivas e metadiscursivas de recontextualização do conhecimento científico: a notícia de popularização da ciência em diferentes esferas sociais " (MOTTA - ROTH, 2011). Ambos os projetos são coordenados pela professora Désirée Motta - Roth e visam compreender o processo de popularização da ciência em diferentes níveis, desde as camadas ideológicas aos estratos léxico-gramaticais (considerando o modelo sistêmico funcional da estratificação da linguagem) (MARTIN, 1992, p. 496). Vários estudos anteriores foram desenvolvidos dentro destes projetos, alguns dos quais são: a análise da organização retórica do gênero (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009), trabalho sobre a presença e o papel de diferentes vozes no gênero (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010), e uma série de teses inéditas e dissertações sobre diversos aspectos do gênero como a configuração e a função de modalidade de o gênero (NASCIMENTO, 2011) .

Estes estudos foram realizados a partir do ponto de vista da divulgação científica como um processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1974 apud MOTTA -ROTH, 2009), isto é, um processo em que o conhecimento produzido no contexto científico é adaptado para outro contexto, neste caso, os meios de comunicação de massa. Esse processo de recontextualização não se aplica apenas à linguagem verbal, mas também para as imagens. A presente investigação é, por isso, uma tentativa de identificar e descrever as estratégias recontextualização visuais no contexto de popularização do conhecimento científico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Análise Crítica de Gênero

A abordagem teórico-metodológica da Análise de Gênero foi sistematizada por Motta- Roth (2008) como uma abordagem plural e híbrida que mistura conceitos, princípios, ferramentas e procedimentos analíticos da Análise Crítica do Discurso, principalmente, Análise de Gênero e Linguística Sistêmico-Funcional (MOTTA - ROTH,

2008). Nesta abordagem, a análise textual é desenvolvida juntamente com a análise contextual, como duas dimensões inseparáveis da pesquisa linguística.

Particularmente no caso de Linguística Sistêmico-Funcional, sua principal contribuição para a Análise Crítica de Gênero são os instrumentos analíticos fornecidos pela Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, 2004) e a Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996; 2006). Este último é especialmente relevante para o presente trabalho e será brevemente descrito na seção seguinte.

A Gramática do Design Visual

Após Halliday (1994, 2004), Kress e van Leeuwen (1996, 2006), propõe uma gramática que pode ser usado para descrever a forma como os elementos representados em imagens (pessoas, lugares, coisas) são combinados nas imagens de maior ou menor complexidade (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 1-3). A gramática do design visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996; 2006) aproxima-se do princípio de funcionamento da linguagem verbal, isto é, também se constitui de três significados: representacional, interpessoal e composicional.

Os significados representacionais revelam o conteúdo proposicional da imagem (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Em outras palavras, oferece categorias analíticas (processos, participantes e circunstâncias) para o mapeamento do conteúdo proposicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006). As imagens podem ser narrativas e envolver diferentes processos (Processo fazer: Ação ou reação), por meio de vetores linhas diagonais de direção e movimento (MOTTA - ROTH; HENDGES, 2010, p 57) ou conceituais (Processos de ser: classificatório, analítico ou simbólico) .

Os significados interpessoais mostram a relação estabelecida entre a imagem e o leitor, e como o leitor está posicionado em termos de papéis sociais. Esses significados são mapeados através dos sistemas de contato, distância social e atitude, e por meio da modalidade. Essas categorias fornecem pistas visuais para identificar o nível de envolvimento e engajamento entre o leitor e participante representado.

Diferentemente, os significados composicionais permitem verificar como a informação está organizada ou no interior dos limites da imagem, quer no texto multimodal como um todo ou intersemioticamente. As categorias que permitem descrever esses significados são: valor da informação, saliência e modulação.

O uso efetivo desses elementos visuais para ler e/ou escrever textos multimodais exige letramento multimodal (JEWITT; KRESS, 2003). Nesse sentido, a Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN,1996/2006) é uma ferramenta importante no desenvolvimento deste tipo de letramento. Por esta razão, analiso as imagens no contexto da popularização da ciência.

Estudos prévios sobre as imagens no contexto da popularização da ciência

Esta secção resume observações realizadas por Miller (1998) e de Nieman (2000) em relação ao papel, a função retórica e características de imagens no contexto da popularização da ciência .

Miller (1998) comparou o papel das imagens em notícias sobre ciência e artigos científicos. Esta autora postula que, no artigo original de pesquisa, as imagens funcionam como evidências para argumentos propostos no texto verbal. No contexto da divulgação científica, no entanto, as imagens funcionam como dispositivos de atração para chamar a atenção do leitor para a notícia.

Da mesma forma, Nieman (2000), em uma análise do conhecimento científico e popular de imagens científicas no campo da física, sugere que as imagens científicas carregam significados denotativos, enquanto as imagens de divulgação científica evocam significados mais conotativos. Isto se torna particularmente evidente, o autor (2000) explica, quando a mesma imagem é utilizada tanto no trabalho científico quanto no texto de ciência popular. No contexto científico, "muitas vezes, a única diferença entre as imagens científicas e imagens popularizadas é o seu contexto (as fotos em si podem ser idênticas)" (NIEMAN , 2000, p 55). No presente estudo, estas observações serão usadas como apoio na identificação de estratégias de recontextualização visuais em 59 imagens de notícias de PC, o que será descrito na seção de Metodologia .

METODOLOGIA

Corpus

O *corpus* é composto pelas imagens estáticas coletados de 60 notícias de PC oriundas de quatro publicações - *BBC News International, Scientific American, ABC science e Nature* - 15 de cada fonte (Quadro 1). Estes exemplares foram coletados em 2007 como parte do projeto original (MOTTA - ROTH , 2007) , de acordo com os seguintes critérios:

a) Público-alvo: não- especialista ou público leigo;

b) Mídia: disponível on-line ;

c) Acesso: livre ;

d) Idioma: Inglês;

e) Data de publicação: entre 2004 e 2008;

e) Conteúdo: temas transversais como saúde, meio ambiente e tecnologia, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d apud MOTTA - ROTH, 2007).

Geralmente, as imagens das notícias de PC estão justapostas ao título e/ou ao LIDE do texto (88,33%), por isso somente estas imagens foram analisadas, apesar de no presente *corpus* seis exemplares (10%) apresentarem mais de uma imagem. Também é importante mencionar que um exemplar (1,66%) não possui imagem, de modo que o número total de imagens no *corpus* é de 59 imagens.

Quadro 1 – Endereço digital dos exemplares do *corpus*

BBC News International		***Scientific American***	
BBC#1	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7324555.stm	SCIAM#1	http://www.sciam.com/article.cfm?id=when-it-comes-to-photosynthesis-plants-perform-quantum-computation
BBC#2	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7287792.stm	SCIAM#2	http://www.sciam.com/article.cfm?id=whole-lotta-shakin-on-ast
BBC#3	http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/7324654.stm	SCIAM#3	http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=bioelectricity-versus-biofuel
BBC#4	http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/4046427.stm	SCIAM#4	http://www.sciam.com/article.cfm?id=growing-prostate-glands-from-stem-cells
BBC#5	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7319251.stm	SCIAM#5	http://www.sciam.com/article.cfm?id=mathematics-point-the-w
BBC#6	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7443534.stm	SCIAM#6	http://www.sciam.com/article.cfm?id=a-tale-of-two-exoplanets-one-incredibly-hot-the-other-extremely-windy
BBC#7	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/6977423.stm	SCIAM#7	http://www.sciam.com/article.cfm?id=genetically-modified-crops-survive-weed-whacking-herbicide
BBC#8	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/6483403.stm	SCIAM#8	http://www.sciam.com/article.cfm?id=is-the-out-of-africa-theory-out
BBC#9	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/6655221.stm	SCIAM#9	http://www.sciam.com/article.cfm?id=did-sesame-street-have-it-right
BBC#10	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/4632886.stm	SCIAM#10	http://www.sciam.com/article.cfm?id=that-flu-you-caught-it-ca
BBC#11	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7445606.stm	SCIAM#11	http://www.sciam.com/article.cfm?id=monkey-think-robot-do
BBC#12	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7075511.stm	SCIAM#12	http://www.sciam.com/article.cfm?id=new-study-links-exercise-to-longevity
BBC#13	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7208941.stm	SCIAM#13	http://www.sciam.com/article.cfm?id=wireless-energy-lights-bulb-from-seven-feet-away
BBC#14	http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/7317745.stm	SCIAM#14	http://www.sciam.com/article.cfm?id=cave-speak-did-neandertal
BBC#15	http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7380567.stm	SCIAM#15	http://www.sciam.com/article.cfm?id=is-human-growth-hormone-t
ABC Science		***Nature***	
ABC#1	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/05/27/2256726.htm	NAT#1	http://www.nature.com/news/2008/080523/full/news.2008.854.html
ABC#2	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/05/27/2257187.htm	NAT#2	http://www.nature.com/news/2008/080523/full/news.2008.856.html
ABC#3	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/05/23/2253758.htm	NAT#3	http://www.nature.com/news/2008/080523/full/news.2008.855.html
ABC#4	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/05/26/2251759.htm	NAT#4	http://www.nature.com/news/2008/080522/full/news.2008.848.html
ABC#5	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/05/29/2258987.htm	NAT#5	http://www.nature.com/news/2008/080522/full/news.2008.851.html
ABC#6	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/05/23/2253864.htm	NAT#6	http://www.nature.com/news/2008/080522/full/news.2008.850.html
ABC#7	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/05/20/2250087.htm	NAT#7	http://www.nature.com/news/2008/080521/full/news.2008.847.html
ABC#8	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/04/23/2225087.htm	NAT#8	http://www.nature.com/news/2008/080512/full/news.2008.817.html
ABC#9	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/03/19/2194258.htm	NAT#9	http://www.nature.com/news/2008/080528/full/news.2008.859.html
ABC#10	http://www.abc.net.au/science/articles/2007/11/08/2092733.htm	NAT#10	http://www.nature.com/news/2008/080529/full/news.2008.863.html
ABC#11	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/01/16/2138849.htm	NAT#11	http://www.nature.com/news/2008/080529/full/news.2008.864.html
ABC#12	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/04/28/2228962.htm	NAT#12	http://www.nature.com/news/2008/080528/full/news.2008.861.html
ABC#13	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/01/29/2148939.htm	NAT#13	http://www.nature.com/news/2008/080528/full/news.2008.858.html
ABC#14	http://www.abc.net.au/science/articles/2007/11/09/2092730.htm	NAT#14	http://www.nature.com/news/2008/080528/full/453569a.html
ABC#15	http://www.abc.net.au/science/articles/2008/04/22/2223965.htm	NAT#15	http://www.nature.com/news/2008/080529/full/news.2008.866.html

Procedimento analítico

A análise foi realizada em diferentes estágios: 1) mapeamento das fontes das imagens; 2) sistematização dos resultados obtidos no mapeamento da fonte; 3) descrição "léxicogramatical" das imagens com base em categorias da gramática visual (KRESS, van LEEUWEN, 2006), em busca de padrões visuais, e 4) sistematização e interpretação dos resultados obtidos nas etapas anteriores, na forma de estratégias de recontextualização visual.

Por falta de espaço e tempo, neste trabalho, os resultados serão considerados como um todo, independentemente das publicações (*BBC Internacional*, *Scientific American*, *ABC Science* e *Nature*), isto é, os resultados não serão comparados em relação à fonte de publicação das notícias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estratégia de popularização das imagens

O primeiro passo da análise foi localizar as fontes originais das imagens no *corpus* a fim de verificar quais foram retiradas do artigo original que está sendo popularizado ou de outras fontes. No corpus, a fonte da imagem era frequentemente indicada ao lado da legenda de cada imagem explicitamente, ou dentro do quadro da própria imagem.

Das 59 imagens, apenas 10 delas não tinham nenhuma indicação de fonte. O mapeamento das fontes das 49 imagens restantes que indicam explicitamente a fonte revelou várias origens diferentes, classificadas assim em cinco tipos: banco geral de imagens, banco de imagens científicas, instituição de pesquisa, o grupo de pesquisa/instituição ligada ao artigo original, artigo original (Tabela 1).

A Tabela 1 mostra a predominância (25 - 51,02%) de bancos gerais de imagens (como o *iStockphoto*, *Punchstock*, a *Getty Images*) que constituem grandes coleções de imagens de diferentes tipos, disponíveis para compra, conforme descrito pelo site *iStockphoto*, o principal banco geral de imagens (60%) presente no *corpus*: "milhões de fotografias de alta resolução de imagens, clip art, ilustrações, vídeos e músicas para escolher, nós temos algo para todos em todos os orçamentos" (ISTOCKPHOTO, 2013). Uma característica comum da maioria (92%) das imagens deste tipo de fonte é a sua natureza fotográfica.

Fontes originais	Publicações				Total
	ABC	BBC	Nature	SCiAm	
Sem indicação	0	9	1	0	10
Banco geral de imagens	9	1	7	8	25
Banco de imagem científico	2	5	0	0	7
Instituição de pesquisa	1	0	2	1	4
Grupo de pesquisa/Instituição ligada ao artigo original	2	0	1	5	8
Artigo original	1	0	3	1	5
TOTAL	15	15	15	15	59

Tabela 1 – A fonte original das imagens no *corpus*

Fotografias também são predominantes, mesmo quando a fonte está ligada à ciência: 14 (58,33%) das 24 imagens das seguintes fontes - banco de imagens científicas, instituição de pesquisa, o grupo de pesquisa/instituição ligado ao artigo original, e artigo original - são fotografias, em outras palavras, eles mostram as pessoas e/ou coisas como eles podem ser vistos a olho nu, sem a mediação de um aparato tecnológico-científica como um microscópio ou de uma máquina de raios-x (MARQUES; HENDGES, n / d). Entre as fontes ligadas à ciência, os bancos de imagens científicas, como *Science Photo Library.* são as menos "científicas" dessas fontes, se forem colocados em um continuum de menos para mais científica. Eles também apresentam um repertório de imagens como o banco geral de imagens, mas de imagens especializadas, como eles dizem: "ou mais de 30 anos, SPL tem trabalhado ao lado de fotógrafos aclamados do mundo, líderes da ciência e médicos especialistas para fornecer uma fonte central para o melhor especialista em imagens disponíveis "(SCIENCE PHOTO LIBRARY, 2013). No entanto, mesmo as imagens que vêm da fonte mais científica que está no fim do continuum - o artigo original de pesquisa que relata a pesquisa que está sendo popularizado - são principalmente fotografias.

A predominância de imagens de natureza fotográfica será discutida mais adiante neste estudo como outra estratégia recontextualização. Quanto aos resultados do mapeamento das fontes originais das imagens no *corpus*, a presença recorrente (25 - 51,02%) dos bancos gerais de imagens, em geral como a fonte das imagens na notícia de PC é interpretada aqui como uma recontextualização estratégica denominada de popularização da fonte. Os bancos de imagens são, assim, vistos como a fonte não

especializada em um continuum de especialização fonte, e a predominância desta fonte é coerente com o público-alvo do gênero: leitores não-especializados.

Características Lexico-gramaticais das imagens

A descrição léxico-gramatical das imagens foi realizada com base nas categorias da gramática do design visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Nesta etapa, as imagens foram analisadas em termos de representação (significados ideacionais/representacionais), do tipo de relação que estabelecem com o leitor e como o posicionam (significados interpessoais), e de como os elementos da imagem estão organizados dentro da imagem e, em relação com o texto verbal circundante (significados textuais/composicionais). A sistematização dos padrões visuais que foram obtidos nesta descrição léxico-gramatical revelou diferentes estratégias de recontextualização visual, que foram chamadas de simplificação imagética, naturalização e generalização visual. Cada uma dessas estratégias é discutida separadamente nas seguintes subseções.

Significado representacional: A simplificação imagética

Kress e van Leeuwen (2006, p. 107) apontam que as imagens, como as "orações na linguagem verbal", podem ser simples ou complexas". Imagens simples consistem "em apenas uma oração/processo", enquanto imagens complexas contêm "várias orações, cada uma com o seu próprio processo, coordenada ou subordinada a outras" (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 107). A descrição das imagens do corpus em termos de participantes, processos e circunstâncias (significados representacionais) - mostrou que a maioria delas (55 - 93,52%) são imagens simples. Estas imagens mostram geralmente um processo ligado a um participante no centro da imagem, sem circunstância (s) (em torno do contexto). Nos casos em que há um plano de fundo, o processo está em primeiro plano, com o contexto no fundo fora de foco visual (borrada). A escolha deste tipo de imagem com um processo predominante pode ser interpretada como uma tentativa de simplificar a informação visual em notícias de popularização da ciência, a fim de facilitar a sua leitura, quando comparado com os valores científicos complexos típicos com muitos participantes e processos (por exemplo, cada oração em uma tabela é um participante,

cada fatia em um gráfico de pizza é um participante, ligados por vários contraste e processos de comparação).

Esta característica de simplificação pode ser observada naquelas imagens provenientes de bancos gerais de imagens, bem como aqueles em que provêm de fontes científicas, mesmo a partir dos artigos científicos originais.

As imagens simplificadas focam em participantes que mantêm alguma relação semântica com o tema da reportagem de divulgação científica, enfatizando, sem detalhes científicos. O tipo predominante de estrutura nas imagens do corpus considerando os significados representacionais é a estrutura conceitual, que está intimamente associada aos processos relacionais em linguagem verbal (HALLIDAY, 2004). Nesta estrutura, o foco é um atributo mais ou menos explícito ou essencial do participante representado (KRESS, van LEEUWEN, 2006), o qual está ligado ao campo semântico da descoberta científica sendo relatados em termos populares.

O destaque de um atributo do participante representado pode ajudar o leitor não especialista a identificar o tema principal da notícia e fazê-lo rapidamente decidir sobre a relevância desse tema para a sua vida. Quando o participante representado é uma pessoa, ela pode ser considerada como representativa do público-alvo das implicações do estudo que está sendo relatado em termos populares. Quando o participante representado é uma coisa, pode ser representante do objeto de estudo da pesquisa original que está sendo relatada, ou pode ser o objeto real de estudo, integrando assim a metodologia do estudo original (referência ao corpus da pesquisa, parte de concreto). A escolha de imagens com uma estrutura simples, ou seja, com apenas um processo, também pode estar relacionada com uma maneira rápida para associar (ou "ler") o conteúdo da imagem, mais rápida quando comparada com uma imagem complexa, que exige a identificação da relação hierárquica entre as "orações " - parataxe ou hipotaxe – e o tipo de relação lógica entre elas. No contexto midiático, a escolha da imagem simples pode ser justificada por uma premissa deste contexto: informar o leitor tão rapidamente e tão claramente quanto possível sobre a "notícia" do dia. Neste caso, ao responder a uma demanda do contexto do jornalismo e não do contexto científico, as imagens do *corpus* são popularizadas.

Significado interpessoal: A naturalização da imagem

Nesta secção, a estratégia de recontextualização deriva a partir da descrição das imagens no corpus em termos dos significados interpessoais, particularmente em relação à modalidade.

A modalidade é um recurso que mostra o grau de validade, precisão, confiabilidade de uma representação, e não só se manifesta na linguagem verbal, mas também em imagens (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 155). Marcadores visuais da modalidade são: a cor, o contexto/fundo, abstração, profundidade, luz e brilho. A modalidade visual é julgada a partir da perspectiva de quatro orientações de codificação: tecnológica, sensorial, abstrata e naturalista (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 165), que são "culturalmente e historicamente determinados padrões do que é real e o que não é" (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p 163). Cada orientação de codificação utiliza combinações particulares de marcadores de modalidade para determinar o que é uma forma mais ou menos uma representação de confiança. No caso do contexto da ciência popular, Kress e van Leeuwen (2006, p. 164) descrevem que:

> Em seu livro *Writing Biology* (1990), Greg Myers compara o relato dos dados de uma pesquisa em uma mídia especializada e outra popular como a *Scientific American*, as representações visuais neste último tendem ser exagerada, colorida e hiper-real, enquanto na primeira desenhos esparsos de linhas são a única forma imagética.

Neste sentido, como um marcador modalidade, a cor no contexto da ciência popular é um marcador de maior modalidade, isto é, um marcador de precisão, fidelidade, enquanto que no contexto científico pode ser de baixa modalidade, no sentido de que os usos da cor "para os fins científicos ou tecnológicos da imagem" não podem mostrar as características "reais" da representação.

A cor é uma característica inerente de fotografias, que são representações do mundo da vida. Como apontado anteriormente neste estudo, a maioria das imagens no *corpus* são fotográficas. As fotografias são o ponto de referência da orientação de codificação naturalista, que se caracteriza como "o senso comum" (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 165).

No *corpus*, 44 (74,57%) das imagens são fotográficas (Tabela 2). Isto parece indicar que a orientação de codificação naturalista predomina na notícia de PC. As fotografias são imagens naturalistas que fazem parte do cotidiano dos leitores não especializados, que são capazes de decodificá-las sem conhecimento especializado. Ao

fazê-lo, as fotografias têm o potencial de capturar a atenção mais provável do que imagens científicas dos leitores.

	Graus de modalidade			Total
	Baixa modalidade - *Orientação de codificação tecnológica* (imagens abstratas, codificadas e esquematizadas)	**Modalidade média -** *Orientação de codificação sensorial* (imagens com foco/cor exagerado)	**Alta modalidade -** *Orientação de codificação naturalista* (imagens de coisas e pessoas, isto é, tudo que é visível a olho nu)	
ABC	3	0	12	15
BBC	3	0	12	15
NAT	5	0	9	14
SCIAM	3	1	11	15
TOTAL	14	1	44	59

Tabela 2 – Graus de modalidade nas imagens no *corpus*

Significado composicional: A generalização visual

A descrição das imagens no *corpus* considerando os significados composicionais - valor da informação, saliência e modulação - revelaram padrões significativos, não só intersemióticos, mas principalmente em relação à linguagem verbal do gênero.

Sabemos que a maioria das imagens (93,52 %) apresentam uma estrutura com apenas um processo conforme as seções anteriores, e seria, portanto, imagens "simples", ao contrário de imagens complexas (mais de um processo). A localização do processo dentro do quadro da imagem segue o padrão centro-margem em termos de valor de informação (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 194), no sentido que o processo com o (s) participante (s) está posicionado na porção central das imagens.

A posição da imagem, além disso, em relação à parte verbal da notícia, segue-se *Top-Bottom* do valor da informação. Informação colocada na parte superior de um texto é apresentada como ideal, o que significa que, como argumentado por Kress e van Leeuwen (2006, p.186-187) "é apresentada como a essência idealizada ou generalizada da informação, portanto, que faz parte ostensivamente, mais saliente " .

No artigo de pesquisa, informação não-verbal é colocada mais convencionalmente na seção Resultados e Discussão, funcionando como evidência para os argumentos que

estão sendo apresentados. Por outro lado, nas notícias de PC, as imagens são colocadas junto com o título, lead e, eventualmente, primeiro parágrafo dos textos.

Motta -Roth e Lovato (2009, p. 249), em sua análise da organização retórica da notícia de PC, defendem que a função retórica da manchete neste gênero é apresentar a conclusão da pesquisa na forma de um generalização, como uma verdade inquestionável. Argumenta-se que a imagem no gênero desempenha também este papel, pois resume o tema da notícia de forma popular, simplificada, atraente e generalizada. A alta modalidade em 74,57 % das imagens no *corpus* é responsável pela característica de "verdade" do conteúdo das imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de recontextualização visual em notícias de PC é essencialmente impulsionado pelo discurso da mídia, embora esse gênero discursivo seja permeado por dois outros discursos relevantes: científico e pedagógico (PEREIRA, 2003; MEDEIROS, 2003 apud NASCIMENTO, 2011). As quatro estratégias de recontextualização visual propostas neste estudo convergem para atingir o objetivo de popularizar o conhecimento científico e atrair o leitor. O uso de bancos de imagens populares como a principal fonte para a coleta de imagem, a preferência por imagens de uma estrutura simples, a predominância de imagens fotográficas, e o posicionamento das imagens na parte superior das notícias de PC contribuem para chamar a atenção do leitor. São as estratégias que contribuem para cativar o leitor e aproximá-lo do conhecimento científico, sendo preciso uma abordagem voltada para um público não-especializado. O uso de várias estratégias para o mesmo objetivo parece sugerir que os temas relacionados com a ciência precisam ser interessantes, atraentes, caso contrário, as notícias não serão lidas. Pode-se dizer, portanto, que a ligação entre o leitor não-especialista e o mundo da ciência é realizada em primeiro lugar por meio das imagens, pois se destacam na notícia pelo tamanho, colorido, posição, além das características já mencionadas, os quais fornecem um efeito semiótico visual de familiaridade, identificação, confiabilidade, proximidade e de envolvimento entre o leitor e participantes representados.

Referências bibliográficas

BHATIA, V. K. *Analysing genre*: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEF/MEC, 2000. Available at: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessed on: 12 Oct. 2012.

COPE, W.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. Routledge, London, *2000.*

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 2004.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.

MARTIN, J. R. *English text:* systems and structure. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. IN: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

MILLER, T. Visual persuasion: a comparison of visuals in academic texts and the popular press. *English for Specific Purposes*, v. 17, n.1, p. 29-46, 1998.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A*., v. 24, n.2, p.341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. (Orgs)**.** *Análise de textos e de discursos*: relações entre teorias e práticas. 2 ed. Santa Maria:PPGL Editores, 2008. p.243-272.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. *Letras*. Santa Maria: PPGL, v.20, n.40, p. 43-66, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n.2, p. 233-271, 2009.

NASCIMENTO, F. S. *'Gm crops may be harmful to the environment': graus de autoridade e assertividade em motícias de popularização da ciência.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

NIEMAN, A. *The popularisation of physics: boundaries of authority and the visual culture of science.* 299f. Thesis (Faculty of Applied Sciences and Faculty of Humanities) – University of the West of England, Bristol, 2000. Available at http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.3840&rep=rep1&type=pdf. Acessed on: 4 March, 2010.

EIXO TEMÁTICO VI

GÊNEROS TEXTUAIS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

"*CERTO*" OU "*ERRADO*" NA LÍNGUA? – UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA NA CRÔNICA *SANTOS NOMES EM VÃOS* DE RAUL DREWNICK

Ercilene Azevedo Silva Pessoa (PROLING – UFPB)

Introdução

A língua não é falada da mesma forma por seus usuários; ela apresenta mudanças já que é heterogênea e não homogênea; dinâmica e não estática; variável e não uniforme.

Este trabalho tem antes de tudo o objetivo de discorrer sobre a variação da língua pelo olhar da Sociolinguística. Segundo Soares (1989), do ponto de vista puramente linguístico, é inadmissível usar os critérios de "certo" e "errado" em relação ao uso da língua.

O que se considera "errado" não é linguisticamente melhor nem pior que o que se considera "certo"; é apenas aquilo que difere da norma de prestígio, socialmente privilegiada. Para tanto apresentaremos uma relação teórica entre a variação linguística e o gênero textual crônica – que além de muito criativa, apresenta uma linguagem dinâmica, produzindo efeitos de humor, de ironia e de surpresa, características do gênero em questão, o que a torna uma excelente fonte para o trabalho do professor.

Nosso *corpus* será, especificamente, a crônica *Santos nomes em vão* de Raul Drewnick. Buscaremos, ao longo de alguns trechos destacar as variações da língua considerando o padrão e o não-padrão, refletindo sobre a aceitação dessas diferenças, entendendo-as como legítimas.

Lançaremos mão de referenciais teóricos, tais como: PCN (1998), Bortoni-Ricardo (2004), Antunes (2007), Bagno (2007), Marcuschi, (2008), entre outros. Esperamos com este trabalho, fornecer uma visão abrangente a respeito do nosso objeto de estudo, demonstrando como a língua pode variar e como um determinado autor vai construindo sua intencionalidade.

Ao utilizar diferentes gêneros em sua prática pedagógica, o professor proporciona aos estudantes oportunidades de leitura e produção escrita, colaborando de forma mais eficiente na produção/interpretação de textos da língua portuguesa. Nossa intenção é

contribuir cada vez mais com os estudos da linguagem, com a qual lidamos e interagimos cotidianamente.

Este artigo está estruturado, além desta introdução, em quatro seções, a saber: 1. Breve contextualização da Sociolinguística; 2. A variação linguística à luz dos documentos oficiais; 3. O padrão e o não-padrão; a norma culta e a norma popular; o preconceito linguístico e 4. A importância do estudo da variação linguística em sala de aula; a essas somam-se as considerações finais.

1. Breve contextualização da Sociolinguística

A *sociolinguística* surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, portanto é uma disciplina relativamente nova. Nesse período, de acordo com Bagno (2007), muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada.

Ainda, segundo o autor, William Labov (nascido em 1927) se tornou o nome mais conhecido da área e impulsionou o estudo da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística (BAGNO, 2007, p. 28).

Quanto ao conceito de sociolinguística, assim afirmam Cezario e Votre (2011, p. 141):

> É uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente de contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

A sociolinguística enfatiza a importância do estudo da língua como um fenômeno social, considerando os aspectos variáveis inerentes à língua. Dessa forma, torna-se fundamental um olhar para a perspectiva variacionista, que segundo Hora (2011) é um modelo teórico-metodológico que busca a ordenação da heterogeneidade e considera a variação inerente do sistema linguístico, sistemática, regular e ordenada, podendo ser explicada ou descrita relacionando-a aos contextos social e linguístico.

Este pensamento opõe-se a ideia da língua vista como homogênea, estática e uniforme. Bagno (2007) afirma que

> Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p.36).

À luz da Sociolinguística, observamos que a língua não se limita à compreensão de sua estrutura, mas vai além desse aspecto – a língua remete à sua exterioridade. Isso nos leva a crer que o ensino de língua portuguesa não deve reduzir-se apenas à imposição ditada pela gramática normativa.

Segundo Bagno (2007, p.47, grifo do autor), a partir da noção de heterogeneidade, a Sociolinguística afirma que **toda língua é um feixe de variedades**. Para essa ciência, a língua não pode ser estudada sem considerar as variáveis que condicionam os diferentes usos.

2. A variação linguística à luz dos documentos oficiais

No seu desenvolvimento, a língua sofre processos naturais de variação e mudança, resultantes de fatores de natureza histórica, regional, social ou contextual. Como o nosso país apresenta uma enorme dimensão continental, naturalmente existe uma grande variação linguística.

Estando regulamentado pelos órgãos institucionais da Educação brasileira, o estudo das variações linguísticas destaca-se como parte obrigatória do currículo educacional.

Os documentos oficiais que tratam do ensino da língua materna destacam, em todas as etapas da educação básica, a influência do meio sociocultural sobre a linguagem. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) enfatiza que *"A*prender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade". Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresenta com um dos objetivos, que os alunos sejam

capazes de “Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – 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”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) apontam para a necessidade de que o aluno venha a “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar, agir na vida social” (PCNEM, 1999, p. 142).

Nesse contexto, observamos que as diferentes formas de comunicação não devem ser entendidas como “erro” ou desvio”, elas são apenas diferentes e, dessa forma, constituem-se como formas legítimas de uso. Devemos considerar que, apesar de utilizarmos o mesmo sistema linguístico – o português brasileiro, não falamos a mesma língua, pois a fala é individualizada, diversificada, heterogênea.

Essa diversidade ocorre em vários níveis e de acordo com diversos fatores, tais como:

Níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático.

Fatores: origem geográfica, socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais, estilístico.

Estudos de vários autores, a exemplo de Bagno (2007) e Ricardo-Bortoni (2004) destacam que os falantes monitoram sua fala de acordo com as situações e o contexto e, assim a utilizam adequadamente.

Segundo Bagno (2007, p.45-6)

> Os sociolinguistas enfatizam sempre que **não existe falante de estilo único**: todo e qualquer indivíduo varia sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independentemente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária etc. Trata-se de um comportamento que é adquirido muito rapidamente no convívio social, [...] (grifo do autor).

Para Bortoni-Ricardo (2004, p.73) o falante, ao fazer uso da língua, além de aplicar regras para formar boas sentenças, também utiliza normas de adequação definidas em sua cultura e são essas normas que lhe dizem como e quando monitorar seu estilo.

3. O padrão e o não-padrão; a norma culta e a norma popular; o preconceito linguístico

A língua, como uma manifestação humana, tem várias formas de se concretizar; observamos essas formas diferentes ao ler a crônica, objeto do nosso estudo. Através dela, percebemos que no estudo da língua, os três tópicos a seguir merecem uma atenção especial:

a) O padrão e o não-padrão:

O português padrão é falado por uma minoria – pessoas de uma classe social privilegiada e que tiveram acesso a uma educação de melhor qualidade. É um "modelo de língua que é "definido" e "estabelecido" e que, portanto, não representa um uso efetivo e real" (BAGNO, 2007, p.107).

O português não-padrão é a língua tida como errada, tosca, engraçada. É falada pelas pessoas de classes sociais desprestigiadas, que tiveram menos ou nenhum acesso à escola. Por ser falado por pessoas com menos influência na sociedade, não goza de prestígio. Porém, são também sistemáticas e não devem ser consideradas "erradas".

b) A norma culta e a norma popular:

A língua culta, que compreende a língua literária, tem por base a norma culta, forma linguística utilizada pelo segmento mais culto e influente da nossa sociedade.

Segundo Antunes (2007, p.87) a norma culta, na compreensão veiculada de forma tradicional pela escola,

> Corresponde àquele falar tido como "modelar", como "correto", segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas. Constitui, portanto, a representação do que seria o falar exemplar – aquele "sem erros" – por isso mesmo, o mais prestigiado socialmente.

É a língua utilizada pelos veículos de comunicação de massa (emissoras de rádio e televisão, jornais, revistas, anúncios etc.) que deveriam, juntamente com a escola, prestar serviço à sociedade, colaborando na educação, e não justamente o contrário, como tem ocorrido atualmente. Por considerar o "diferente" como "erro", tais veículos terminam por disseminar o preconceito linguístico.

A norma culta é ensinada na escola nas aulas de Gramática, é a mais bem conceituada por estar associada à fala da elite, dos indivíduos que têm mais prestígio na sociedade. Isso não quer dizer que esses de fato a dominem. No entanto, qualquer pessoa que queira ser aceita e respeitada nessa sociedade precisa utilizar esse padrão linguístico – preconceito, sim, mas fato.

A norma popular conhecida como língua popular ou língua cotidiana, apresenta gradações as mais diversas. Sua forma de escrever ou falar não leva em conta a ortografia oficial. Cada grupo social define através de sua interação, os termos e a forma aceitável naquela sociedade, por isso, temos várias "normas populares". É mais espontânea e criativa e, portanto, mais expressiva e dinâmica. A gíria faz parte dessa linguagem popular.

É importante atentarmos que norma-padrão e norma culta não são sinônimos. A esse respeito Bagno (2007, p.117) afirma:

> Não se pode confundir a norma-padrão com a norma culta: são duas entidades sociolinguísticas muito diferentes. A norma culta é o conjunto de variedades linguísticas efetivamente empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de maior renda econômica, e nelas aparecem muitos usos não previstos na norma-padrão, mas que já caracterizam o verdadeiro português brasileiro prestigiado.

Assim, determinados usos não normativos, mas que usados por falantes urbanos escolarizados, deixam de ser entendidos como "erros", incorporando-se às variedades de prestígio.

Relacionando o que já foi dito com a crônica *Santos nomes em vãos* observemos as seguintes 'falas' de Aristarco e Praxedes, na transcrição do trecho a seguir:

Aristarco toma a iniciativa. Avança e despeja:

– Seu patife, biltre, poltrão, pusilânime.

Praxedes responde à altura:

– Seu panaca, almofadinha, calhorda, caguincha.

Aristarco mete o dedo no nariz de Praxedes:

– É a vossa genitora!

Praxedes toca o dedo no nariz de Aristarco:

– É a sua mãe!

Engalfinham-se, rolam pelo chão, esmurram-se.

A linguagem utilizada nesse diálogo pode ser perfeitamente definida como linguagem culta – o modo correto, bonito, certo de expressão. Eles utilizam os termos mais sofisticados e quase chegando à perfeição. Percebemos que ambos omitem o uso de gírias e termos chulos da língua materna, da língua portuguesa.

Quando, na crônica, é incluída a 'fala' do boy, para explicar o fato dos dois estarem desmaiados no chão, percebemos uma diferença enorme no linguajar:

> *O guarda pergunta à torcida o que aconteceu. Um boy que viu tudo desde o começo explica:*
>
> *– Pra mim, esses caras não é bom da bola. Eles começaram a falá em estrangero, um estranhô o otro, os dois foram se esquentando, se esquentando, e aí aquele ali, ó, que também fala brasileiro, pôs a mãe no meio. Levô uma bolacha e ficô doido, enfiô o braço no focinho do otro. Aí os dois rolô no chão.*

Observa-se que o modo de falar do boy é o que chamamos de norma popular, ou seja, a linguagem do povo. Não há uma preocupação em falar de acordo com o que dita a norma padrão ou culta, e sim fala conforme o sentimento do povo, o uso comum, de maneira simples, inclusive apresentando 'desvios' de concordância gramatical, etc.

Apesar de algumas palavras 'diferentes/difíceis' no diálogo entre Aristarco e Praxedes, é possível entendermos que eles xingam um ao outro. A fala do boy também pode ser entendida. Ou seja, cada um dentro dos seus parâmetros e contextos cumpre o

papel de falantes, interlocutores. Para a linguística, o pré-julgamento de certo ou errado não faz sentido.

Uma forte característica do gênero crônica é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade. Segundo Andrade (2004), a crônica é elaborada através de uma linguagem bastante natural. Para ela,

> É esse traço de naturalidade no trabalho com a linguagem que faz da crônica nos dias atuais um gênero textual atrativo e interessante para o início da prática escolar, visto que por meio de uma linguagem simples trata dos fatos cotidianos, auxiliando no estabelecimento da dimensão das coisas e das pessoas, algumas vezes, com um viés humorístico, outras, com lirismo e singularidade.

De acordo com Marcuschi (2008) a crônica se enquadra nos seguintes domínios discursivo: jornalístico e ficcional; quanto a modalidade de uso da língua – é comum a língua escrita; é sugerida para trabalhar a "prática de compreensão de textos".

Percebemos que o autor se utiliza do recurso humorístico para finalizar a crônica:

Para sorte do boy, Aristarco e Praxedes continuavam desacordados.

Fazendo uso de algumas inferências podemos concluir que Aristarco e Praxedes achariam uma afronta a forma popular que o boy utiliza; ou ainda poderiam não entender nada daquelas palavras 'diferentes/simplistas/*erradas'*. Como é comum em nossa sociedade, muitos condenarem esse modo de falar – ridicularizam o caipira, o sertanejo, o nordestino, o analfabeto etc., muitos estigmatizam, também, os grupos falantes de gírias. Porém, ao contrário do que muitos pensam, a gíria não constitui um flagelo da linguagem. Quando usamos as palavras *bacana*, *cara*, *cuca*, *dica*, entre outras, estamos nos apropriando delas. Usada em determinados contextos e de forma adequada, a gíria se torna um elemento de linguagem que denota expressividade e revela criatividade.

As expressões que são diferentes da gramática normativa, da língua padrão, da norma culta, como já destacamos anteriormente, são estigmatizadas. E não dá outra: a discriminação e o preconceito linguístico tornam-se, de fato, visíveis em nossa sociedade.

c) O preconceito linguístico:

Entendemos que este preconceito encontra-se baseado em uma crença equivocada de que existe apenas uma língua portuguesa que deve ser aceita na nossa sociedade. Esta língua é aquela ensinada nas escolas e se encontra prescrita na gramática, como regra que precisa ser seguida. Quando se foge ou se desvia desse caminho "normativo" o que se fala é considerado como "erro", é tachado de "feio", de "deficiente".

Esse preconceito, segundo Orlandi "se realiza individualmente ou por pequenos grupos, ou raças, mas é de natureza sócio-histórica, sendo regido pelo econômico [...]" (ORLANDI, 2009, p. 223).

De acordo com Leite, o preconceito linguístico é

> "[...] a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar-feio ou achar-errado um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto." (LEITE, 2008, p. 24-25). (Grifos da autora).

O preconceito linguístico se estabelece a partir do ensino tradicional, prescritivo e excludente da gramática normativa. Está relacionado ao nível social de seus falantes e ao desconhecimento do uso real da língua. Parafraseando Scherre (2005) o preconceito linguístico é tão ou mais cruel do que o preconceito de religião, cor, raça, gênero e classe social. A autora afirma que "Praticar preconceito linguístico, explicito ou implícito é, sem dúvida, atentar contra a cidadania." (Scherre, 2005, p. 89).

4. A importância do estudo da variação linguística em sala de aula

O estudo da língua portuguesa na maioria das nossas escolas, ainda se encontra alicerçado em um ensino tradicional, baseado no estudo da gramática e norma-padrão. É evidente a necessidade de se estudar e descrever a variação que se encontra intimamente ligada a fatores sociais.

Os PCN (1998, p. 29) compreendem a variação enquanto elemento constitutivo "das línguas humanas [...]. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa".

Nesse contexto, é fundamental que a escola cumpra o seu papel, desenvolvendo um trabalho que valorize as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico. A escola precisa livrar-se de alguns mitos; entre eles, mostrar ao aluno que não existe uma única forma "certa" de falar. Essa é uma das orientações propostas pelo MEC e se encontra explicitada nos PCN (1998) como meio de promover a segurança dos estudantes para "expressar 'a sua voz'".

É imprescindível que o professor de língua portuguesa compreenda a variação linguística, para que tenha uma visão democrática e inclusiva do ensino de língua na escola. Em relação ao trabalho em sala de aula com a variação linguística, contrariamente à perspectiva tradicional, os PCN de Língua Portuguesa destacam:

> [...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82)

Sendo assim, não se admite mais um ensino gramaticalista que ainda se arrasta até os dias atuais, em que a língua é considerada um produto pronto e acabado e os falantes que usarem uma variante diferente da que se encontra registrada na gramática normativa ou no dicionário são discriminados e sofrem não só preconceito linguístico, mas acima de tudo preconceito social, uma vez que a variação padrão considerada certa e de prestigio é determinada por uma classe dominante que detém o poder político, econômico e cultural em nossa sociedade.

É preciso que se desenvolva, em sala de aula, uma educação linguística. Analisando sobre quais os verdadeiros objetivos do ensino da língua na escola, Bagno (2002, p. 17) propõe modificações no ensino prescritivo de gramática. O autor afirma que pretende "demonstrar que o ensino de língua na escola deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma educação linguística". Para o autor o conceito de educação linguística é muito diferente "da prática tradicional de inculcação de uma suposta "norma culta" e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática".

Considerações Finais

Apresentamos, através deste trabalho, a importância do estudo da variação linguística. É visível que a língua não é estável, por isso, é preciso que o ensino de língua portuguesa, seja trabalhado envolvendo situações de uso. Os aspectos funcionais da língua não devem ser desprezados.

A discussão sobre a variação linguística deve ser trabalhada como um conteúdo importante; o que, provavelmente, contribuiria para a diminuição do preconceito linguístico.

É fundameltal que o professor conceba a linguagem como um significado amplo e dinâmico que se relaciona plenamente com a participação social. Trabalhar a linguagem em situação de ensino não é ensinar as palavras, mas seus significados culturais e sociais.

Não basta conhecer apenas uma modalidade de língua; é fundamental conhecer a língua popular, captando-lhe a espontaneidade, expressividade e enorme criatividade. Quando se trata de linguagem não existe certo e errado, existe sim adequado e inadequado. Dessa forma, todo o preconceito existente contra as pessoas mais humildes, que não tiveram acesso, ou pouco acesso a escola formal, é inaceitável.

À luz da teoria sociolinguística todas as formas de linguagem presentes em nossa sociedade são pertinentes e legítimas, devendo ser aproveitadas para atividades variadas e desmitificar o ensino da língua portuguesa, de forma que este se torne mais significativo dentro do que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino das habilidades de oralidade e escrita.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira**. O gênero crônica e a prática escolar.** In: Filologia e linguística portuguesa, nº. 6, 2004, p. 267-279.
Fonte: http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluv017.pdf

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática – por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – Brasília: MEC/SE, 1998. Vol.3.

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.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CEZARIO, Maria Maura. VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). Manual de Linguística. 2 ed – São Paulo: Contexto, 2011.

HORA, Dermeval da. **Sociolinguística**. In: ALDRIGUE. A.C.S; LEITE, J.E.R. (Orgs). Linguagens: usos e reflexões. v. 8 – João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **A língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas, SP: Editora RG, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática. 1989.

SCHERRE, Marta Maria Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**. Variação linguística, mídia e preconceito. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANEXO

Santos nomes em vãos

Drama verídico e gerado por virgulazinhas mal postas, cúmplices de tantas reticências
Raul Drewnick

Praxedes é gramático. Aristarco também. Com esses nomes não podiam ser cantores de rock. Os dois trabalham num jornal – Praxedes despacha as questiúnculas à tarde, Aristarco à noite. Um jamais concordou com uma vírgula sequer do outro e é lógico que seja assim. Seguem

correntes diversas. A gramática tem isso: é democrática. Permitindo mil versões, dá a quem sustenta uma delas o prazer de vencer.

Praxedes é um santo homem, Aristarco também. Assinam listas, compram rifas, ajudam quem precisa. E são educados. A voz dos dois é mansa, quase um sussurro. Mas que ninguém se atreva a discordar de um pronome colocado por Praxedes. Ou de uma crase posta por Aristarco. Se a conversa ameaça escorregar para os verbos defectivos ou para as partículas apassivadoras, melhor escapar enquanto dá. Porque aí cada um deles desanda a bramir como um leão.

Adversários inconciliáveis, têm um ponto em comum, além da obsessão pela gramática: não são nada populares. Na frente deles, as pessoas ficam inibidas, quase não conversam. Porque nunca sabem se dizem bom-dia ou bons-dias, se meio quilo são quinhentos gramas ou é quinhentas gramas, se é meio-dia e meio ou meio-dia e meia, se nasceram em Santa Rita do Passa Quatro ou dos Passam Quatro.

Para que os dois não se matem, o chefe pôs cada um num horário. Praxedes, mais liberal (vendilhão, segundo Aristarco) trabalha nos suplementos do jornal, que admitem uma linguagem mais solta. Aristarco, mais ortodoxo (quadradão, segundo Praxedes), assume as vírgulas dos editoriais e das páginas de política e de economia. Cartas de leitores indignados com erros sempre foram a satisfação de um e a desconfiança do outro. Este João Pereira da Silva só pode ser o alter ego do Praxedes, rosna Aristarco. Este Carlos Jonas da Silveira é o Aristarco cuspido e escarrado.

Sempre estiveram a um passo do quebra-pau. Hoje, para festa dos ignorantes e dos mutiladores do idioma, parece que finalmente vão dar esse passo. É dia de pagamento e eles se encontraram na fila do banco. Um intrigante vem pondo fogo nos dois há já um mês e agora ninguém duvida: nunca saberemos quem é o melhor gramático, mas hoje vamos descobrir quem é mais eficiente no braço.

Aristarco toma a iniciativa. Avança e despeja:

– Seu patife, biltre, poltrão, pusilânime.

Praxedes responde à altura:

– Seu panaca, almofadinha, calhorda, caguincha.

Aristarco mete o dedo no nariz de Praxedes:

– É a vossa genitora!

Praxedes toca o dedo no nariz de Aristarco:

– É a sua mãe!

Engalfinham-se, rolam pelo chão, esmurram-se.

Quando o segurança do banco chega para apartar, é tarde. Praxedes e Aristarco estão desmaiados um sobre o outro, abraçados, como amigos depois de uma bebedeira.

O guarda pergunta à torcida o que aconteceu. Um boy que viu tudo desde o começo explica:

– Pra mim, esses caras não é bom da bola. Eles começaram a falá em estrangero, um estranhô o otro, os dois foram se esquentando, se esquentando, e aí aquele ali, ó, que também fala brasileiro, pôs a mãe no meio. Levô uma bolacha e ficô doido, enfiô o braço no focinho do otro. Aí os dois rolô no chão.

Para sorte do boy, Aristarco e Praxedes continuavam desacordados.

_____

In O Estado de S. Paulo, "Caderno 2", 6/mar/88.

RAUL DREWNICK nasceu em 1938. Aos 21 anos começou a trabalhar no jornal O Estado de S. Paulo. De 1986 a 1991, escreveu crônicas nesse jornal e, em 1992, na Veja São Paulo. Atualmente colabora em várias publicações.

EIXO TEMÁTICO VII

GÊNEROS TEXTUAIS E LITERATURA

O GÊNERO CONTO LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA[1]

Rosemary Pinto de Arruda Gonçalves (UFMT)[2]

RESUMO: Nossa pesquisa se inscreve nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, na teoria sócio histórica da aprendizagem de Vygotsky e a teoria da Escola de Genebra das sequências didáticas, para o ensino de Língua Portuguesa atendendo metas dos PCN. Então, tomaremos como mote de pesquisa o "conto literário machadiano", dentre alguns gêneros do narrar, e recorreremos à fruição do que trazem seus enunciados, os vínculos com seus cronotopos, sua constituição dialógica e linguístico-discursiva para a questão dos multiletramentos e da competência discursiva.

Palavras chave: Conto literário. Gênero discursivo. Multiletramentos.

1 Introdução

Neste trabalho, como muitos outros estudos e pesquisas, buscaremos revisitar alguns pontos conceituais da obra bakhtiniana, e de alguns de seus seguidores, como base de fundamental importância para a elucidação da constituição de sentidos dos enunciados nas enunciações, para fornecer suporte epistemológico para o desempenho do nosso Projeto de Pesquisa, na condição de mestrandas, bem como reificar a ideia da identidade do sujeito a partir da sua consciência social no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ante ao exposto, resumidamente, enfatizaremos, neste texto, a chamada de atenção para o processo de leitura, compreensão, interpretação e escrita, o valor e importância da reflexão, da refração e da articulação dos conceitos de linguagem no seu caráter genérico, com o destaque dado para os aspectos da materialidade linguística, do dialogismo e da alteridade uma vez que estes são indissoluvelmente imbricados e relacionando-os com a vida prática do aluno e da docência da Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem, para o ensino dessa disciplina, que o texto seja tomado como unidade de ensino considerando a diversidade de gêneros com a finalidade de proporcionar ao aluno sua autonomia e competência linguística e discursiva orientando-o para formação da cidadania e sua preparação para o trabalho.

Entretanto, observamos nessa parametrização que todo material didático, destinado ao ensino para a educação básica e recebido pelas escolas, trazem conteúdos compartimentados, e nesse material são apresentados "textos e diversidade de gêneros". Todavia, nas atividades propostas, é explorada apenas a superficialidade do texto, ou seja, sua materialidade linguística com interpretações passivas, ficando, portanto, prejudicada a finalidade inicialmente almejada.

Tendo em vista esse estado e situação de ensino da Língua Portuguesa, esta pesquisa, – apoiada em bases teóricas que se inscrevem nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, na teoria sócio histórica da aprendizagem de Vygotsky e na teoria da Escola de Genebra relacionada às sequências didáticas –, pretende desenvolver uma reflexão para o ensino de Língua Materna em que atenda ao que preceituam os PCN (1998).

Nesse sentido, tomar-se-á como objeto de pesquisa e de aprendizagem a literatura, com foco em alguns gêneros do narrar, e destes recorrer-se-á à fruição dos aspectos que compõem os referidos enunciados. Dessa forma, proporcionar-se-á uma situação de leitura na concepção enunciativa e de escrita criativa, tal que sejam explorados e percebidos dos e nos enunciados aspectos de interação da linguagem e dialogismo entre os enunciados e promova os alunos à condição de competência discursiva e de multiletramentos em diferentes contextos de práticas sociais. Nesse sentido, pretende-se enfocar a linguagem como centro fundamental de atenção na escola, em virtude de esta ser a necessidade fundamental para a vida fora da escola.

Vale ressaltar que O MOTE precípuo deste trabalho implica na necessidade de uma busca epistemológica que vá ao encontro de novos paradigmas que oferecerão encaminhamentos e tragam a lume um redimensionamento do ensino da Língua Portuguesa, do eixo forma-uso-forma para o eixo uso-forma-uso, de acordo com o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, dando ênfase aos Gêneros Discursivos, em sua diversidade, sob a ótica de Bakhtin (1952-1953), voltando o olhar para a Formação Humana, a Cidadania e a preparação para o trabalho.

Em vista disso tudo exige-se conceber o estudo da língua como um processo de construção e abstração de sentidos em que o texto/enunciado em sua diversidade de gêneros é considerado como a unidade básica da comunicação e, portanto, como unidade de ensino também. Nesse encaminhamento, em que a leitura será a responsável pela condução do processo, prioritariamente, far-se-á um recorte para os gêneros secundários, como denomina Bakhtin em Estética de Criação Verbal, nos estudos

sobre os Gêneros discursivos, e destes optar-se-á, especificamente, por alguns contos literários de Machado de Assis para efeitos de análise e consolidação desta pesquisa.

2 Fundamentação teórica

Para a produção desta pesquisa direcionada para o ensino de Língua Materna, sob a influência filosófica bakhtiniana da língua, faz-se necessária uma retomada de releituras a um acervo teórico que subsidie a metodologia e que parametrize as práticas didático pedagógicas que se pretende implementar, assim como uma revisitação e uma viagem no tempo anterior ao da Escola de Genebra, até à contemporaneidade, para que, então, se possa propiciar uma explicitação da trajetória histórica em que se descreve o percurso das concepções sobre linguagem, e definir qual delas orientará o ensino da "Língua Portuguesa" aqui sugerido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.23) prescrevem que:

> toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva";

e que:

> Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

e ainda que:

> O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

No âmbito da educação e da competência linguístico/discursiva à cidadania, exige-se o domínio dos gêneros do discurso, especialmente, os secundários e públicos, o que impõe ao ensino da Língua Portuguesa o caráter relevante no cenário educacional e de ensino/aprendizagem da atualidade.

Em vista disso, optamos pelo "Conto literário" como o objeto da nossa pesquisa, tendo em vista algumas das seguintes justificativas: a primeira porque ele pertence ao gênero do narrar e este é considerado como destaque na literatura, mas quando são levados à pratica de leitura, em sala de aula, esta é ancorada na concepção da simples

interpretação passiva “do texto”; a segunda justificativa é porque os gêneros do narrar apresentam diversos objetivos e finalidades, e ainda, porque o conto traz, além de outras instâncias, as finalidades recreativas, e que através das quais projeta o mundo irreal para o enunciado e com isso incentiva o imaginário dos leitores; e finalmente porque este gênero literário carrega em seu enunciado uma vasta possibilidade de leitura enunciativa e dialógica como também de uma interação de linguagens em sala de aula, promovendo assim um processo, dinâmico e criativo de ensino aprendizagem, sem o risco de cair em uma situação de apatia. Ao contrário, despertará nos alunos o prazer para a aquisição de sua competência leitora crítica e enunciativa e o gosto e aptidão para outros tipos de leituras de outros gêneros discursivos verbais ou não verbais.

Nesse movimento cronotópico e exotópico, (deslocamento no tempo e no espaço), para o estudo da língua/linguagem, já acima referidos, há que se destacar Saussure e seus seguidores que, por razões sócio históricas, concebem a língua como um fato social, entretanto abstrato e idealizado ao conferir a ela um sistema sincrônico homogêneo e imutável e ainda rejeitam a manifestação (individual) da fala. Na expectativa de solucionar o problema de isolar e limitar a linguagem como objeto de estudo da linguística, Voloshinov (1929) vislumbra duas orientações do pensamento filosófico linguístico.

A primeira orientação - a do subjetivismo individualista - é a orientação que apresenta relações com o Romantismo e este por sua vez manifesta-se contra a palavra estrangeira e a coerção que ela manifestou na influência sobre as categorias do pensamento. O ponto de origem de manifestação dessa orientação, principalmente, foi a valorização da enunciação monológica nas reflexões que faziam sobre os estudos da língua. A enunciação monológica, para os representantes dessa orientação, apresenta-se através da manifestação da individualidade nos seus desejos, interesses, enfim, da expressão dos sentimentos e pensamentos direcionados, monologicamente, com ajuda de um código abstrato, com base em:

> A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior BAKHTIN/VOLOCHÍNOV(1952-53 [2006, p. 115]).

O idealismo que deu origem às teorias da expressão criou também outras teorias que rejeitam a ideia da expressão como a deformação do pensamento interior, dizendo com isso que:

> Basicamente a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução. Disso resulta que a compreensão, o comentário e a explicação do fato ideológico devem dirigir-se para o interior, fazer o caminho inverso da expressão (p.116).

Isso é o que defende e teoriza o subjetivismo individualista sobre a expressão. Mas Bakhtin/Volochínov em (1952-53 [2006, p. 116]) diz que a teoria da expressão dessa orientação do pensamento é "radicalmente falsa" e ainda argumenta que se deve ignorar esse conceito de "distinção qualitativa" em que o "conteúdo é interior" e a "expressão é exterior". Eles reforçam que "não é a atividade mental que organiza a expressão; [...] é a expressão que organiza a atividade mental que a modela e determina sua orientação". Eles ainda fortalecem o entendimento de que qualquer expressão-enunciação será determinada pelas condições de produção da enunciação, ou seja, "da situação social mais imediata".

A segunda - a orientação do objetivismo abstrato - concebe a língua como sendo constituída de um sistema de regras e/ou normas inflexíveis e constantes. Para essa orientação, o sistema linguístico é um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta, ou seja, concebe as estruturas e desconsidera os sujeitos. Com isso se faz representar os aspectos básicos dos seguidores dessa orientação. E Bakhtin se contrapõe às duas orientações do pensamento filosófico linguístico.

Levando em consideração que, refletir sobre a evolução do tempo, da ciência e da tecnologia faz-se necessário e nessa perspectiva, o homem se mostra mais eficiente nas suas indagações e na sua procura e, portanto, busca incessantemente uma completude aos conhecimentos já postos. Nessa perseguição, inaugura-se a concepção bakhtiniana na qual a língua se realiza concretamente no social através da fala, na enunciação. Justamente, é a fala, o fato da língua desprezado pelo linguista genebrino e que o Círculo de Bakhtin comprova em seus estudos que a enunciação é o produto da fala e é de natureza social. Logo, se realiza na interação, e esta é considerada como um processo contínuo e dialógico de criação de sentido entre dois indivíduos socialmente organizados, através dos gêneros discursivos. Interação essa, que se entrecruzam as palavras, consideradas como material privilegiado da comunicação e que carregam consigo um conteúdo ideológico por excelência.

Diante disso o Círculo rejeita, absolutamente, as teorias defendidas pelo subjetivismo individualista e pelo objetivismo abstrato Bakhtin/Volochínov (1952-53 [2006, p.125):

> O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.
>
> [...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal,* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações.*

Referindo-se a gêneros discursivos, vale retomar algumas considerações para melhor explicitar o que a visão bakhtiniana admite como gênero. E enfatizar que perpassa por todos esses conceitos propostos pelo Círculo a dimensão do ideológico, do sócio-histórico e da linguagem em uso, em contradição à referência de um sistema linguístico encerrado em estruturas abstratas.

Dessa forma, depreende-se que há uma diversidade de campos de atividades humanas, tais como: família, igreja, escola, imprensa, justiça, arte etc. todos estão ligados ao uso da linguagem. Então, pode-se também compreender que essas formas, de uso, são tão diversas quantos forem os campos de atividade humana, contudo, mesmo em que pese essa diversidade do uso da linguagem, não implica na contradição e na perda da integridade da unidade nacional de uma língua. A língua é empregada em forma de enunciados concretos e únicos (orais ou escritos) ditos por participantes de um ou de outro campo de atividade. E o enunciado é, pois, "...ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras" (BAKHTIN, 2006, P.261).

Em todo enunciado, encerram-se três elementos que estão indissoluvelmente articulados e que são caracterizadores e identificadores dos campos de atividades humanas. Esses elementos constituidores desse tripé são os seguintes: o estilo de linguagem, representado pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua; o conteúdo temático que representa aquilo que é possível de se dizer em um determinado gênero; a construção composicional diz respeito ao enunciado como ele se organiza, como ele é diagramado e as partes que o compõem.

Com referência ao enunciado concreto, sob a luz bakhtiniana, é uma unidade real da comunicação verbal, é único, pode ser citado, mas jamais repetido. Não é, portanto, um enunciado o primeiro a romper a barreira do silêncio a respeito de um objeto de discurso. Isso corresponde ao que está dito por Bakhtin:

> O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto por assim dizer já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2006, P. 319).

Ele, o enunciado é considerado "um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2006, p. 272), e deve ser visto da mesma maneira como resposta a enunciados anteriores e está sempre prenhe de respostas futuras. Nessa expectativa, pode-se inferir que há nessa ideia aquilo que se pode denominar de dialogismo. O dialogismo é também o campo onde o Eu e o Outro se encontram, se constituem, e se revelam através dos enunciados concretos.

> [...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semi-latentes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso, o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2006, p. 299).

Na sequência dessa generalização dos diversos aspectos sobre a língua, a linguagem, a interação, o enunciado e a esfera de atividade humana, o dialogismo e alteridade oportuniza conceituar o gênero do discurso como sendo o uso da língua por uma determinada esfera de atividade humana com objetivo de comunicação, através de um enunciado concreto relativamente estável. E que Bakhtin (2006, p. 268) define e caracteriza da seguinte maneira: "Os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem".

Esta pesquisa, vale ressaltar, se constitui no âmbito da Linguística Aplicada (LA), uma relação com a teoria de ensino-aprendizagem, da qual utilizarei a concepção do psicólogo russo Lev S. Vygotsky, precisamente o contexto de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1996[1930]), pois é nela que se evidenciam quais são as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, de progressão e de desenvolvimento. Dizendo de outra maneira, é através da Zona de Desenvolvimento Proximal que se torna possível a percepção de quais funções que já amadureceram e quais estão em processo de maturação e ainda aquelas que se encontram em estágio embrionário na criança aprendiz. Essas funções são, nesta teoria, chamadas de "brotos" do desenvolvimento. Ou seja, a ZPD nos permite traçar uma perspectiva sobre o futuro próximo da criança bem como a possibilidade de visualizar o estado dinâmico do

desenvolvimento da mesma. Nessa circunstância, o professor se constitui como o par avançado e passa a ser o responsável por disponibilizar ferramentas e criar condições para que os alunos avancem no seu potencial de aquisição de capacidade e de habilidades possíveis para a construção do seu próprio conhecimento.

Além dessas teorias, também serão utilizados os conhecimentos desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Genebra, em relação às atividades de sequências didáticas, na visão de Schneuwly e Dolz, não como uma cópia do que fizeram na Suíça, mas como parâmetro norteador para criação (recriação) de atividades sistematicamente organizadas e adequadas ao público aqui pretendido e que poderão garantir as ações que orientem a aprendizagem dos alunos, aprofundando o olhar para a competência discursiva e leitora e, consequentemente, para os multiletramentos.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004[1996]), "as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação" (p. 51). A intenção de uso dessas sequências é oferecer ao aluno a contextualização sobre o gênero discursivo proposto para, em seguida, prosseguir até o desenvolvimento do potencial de aprendizagem desse estudante, conforme se explicita em Schneuwly & Dolz (2011, p. 83):

> Uma sequência didática tem precisamente 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. O trabalho escolar será realizado evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; e sobre gêneros públicos e não privados.

Dessa forma, estabelecer-se-á o entrecruzamento das teorias bakhtinianas, vygotskyana, genebrina, no desvelamento da linguagem que se realiza na interação social, em situação dialógica entre enunciados concretos a partir dos gêneros discursivos.

Além dos já citados teóricos, necessária se torna a explicitação da importante concepção de letramentos múltiplos e críticos, tendo em vista o que nos orienta (ROJO, 2009, pp. 111-112):

> [...] letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva *multicultural (multiletramentos)*, ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gênero dessa esfera também diferenciados.

Isso posto, pode-se entender que de forma democrática e ética para os letramentos múltiplos há que se estabelecer uma relação entre as culturas locais individuais dos

sujeitos da comunidade escolar com a cultura, de letramento universal, valorizada e institucional.

> [...] os *letramentos críticos,* capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido (ROJO, 2009, p. 112)

Nessa citação, pode-se depreender a ideia de se ensinar a língua portuguesa tendo como base os gêneros discursivos, segundo a concepção de linguagem e os fundamentos teóricos bakhtinianos conforme o que anteriormente já fora referido.

Finalmente, já na introdução do trabalho, fez-se referência à ansiedade face à forma de exercitar o ensino da língua e, sobre isso, oportuniza-se citar Brait (2010, p.27), que nos tranquiliza e nos faz ver a possibilidade de concretude do nosso intento em:

> [...] os componentes do Círculo, e não apenas Bakhtin, tomam textos literários como essenciais à compreensão da humanidade, ou de um dado momento histórico. Eles articulam língua e literatura para arquitetar a percepção dialógica da linguagem e os pilares de seu estudo;

Travaglia expressa, ainda, no livro de Brait (2010, p.37), aspectos que fortalecem mais a nossa intenção, quando diz:

> [...] a literatura é a porta de entrada e percepção que a língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que e como o Universo é, os universos são;

Ainda, retomando a Travaglia (*Idem*, p.36):

> Ainda na infância, a literatura me encantou, me conquistou: [..]seu uso especial da linguagem [...] Acho que foi isso que me fez amar a língua e esse amor me fez querer e decidir ser professor de Língua Portuguesa.

3 Objetivo

Dialogando com um enunciado de Lecy Brandão *".../na sala de aula é que se forma um cidadão*", contido no gênero discursivo canção, intitulado "Professores", este trabalho deseja pesquisar e experienciar práticas didático-pedagógicas relacionadas ao processo de leitura, intelecção e escrita dialógica. E posteriormente, explicitar, discutir e demonstrar que, na sala de aula, através do conhecimento e domínio do "Gênero Discursivo – O Conto Literário" pode-se inferir que a aprendizagem da língua será profícua, ademais, desenvolver-se-á a criticidade, desvelar-se-á a criatividade e a

competência da e para a vida prática do sujeito aluno nos moldes do que parametrizam os PCN e as Orientações Curriculares para a Educação Básica.

Sendo assim, evidenciar-se-á a abstração de marcas textuais que determinam as condições de produção discursivas, pensando em Volochínov que, para conceituar a linguagem, baseia-se nessa relação língua e literatura, conforme repete Brait:

> Tratando-se de uma concepção que ultrapassa a ideia de língua em estado de dicionário para pensar a linguagem em uso, a ideia de grupo social, ideologia, tom e ambiente, estão materializados no sujeito produtor do discurso artístico (BRAIT, 2010, p. 23).

Em razão disso, delimitamos os objetivos deste trabalho em dois itens a seguir:

- Preparar uma sequência didática sobre o gênero "Conto literário" na perspectiva enunciativa discursiva para ser executada com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma Escola pública;
- Pesquisar aprendizagem da língua, pelo discente através do "Conto literário" na aplicação da sequência didática articulada com a Zona Potencial de Desenvolvimento.

4 Questões de pesquisa

- Como pesquisar a prática didático-pedagógica e o resultado da aprendizagem na relação da leitura crítica e a escrita criativa?
- Que atividade deverá ser proposta para a prática pedagógica do, "Conto literário", voltado para a competência discursiva/multiletramentos e como será avaliada essa aprendizagem?

5 Metodologia

Tendo em vista o que fora acima exposto, e para cumprir os objetivos propostos, optamos por um desenvolvimento metodológico em forma de sincretismo teórico. Isso consistirá de estudos bibliográficos e de pesquisa-ação com prática em sala de aula com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Antonio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso. Pretendemos, com esse método de pesquisa, desenvolver uma sequência didática, como forma de sistematização de

atividades competentes e adequadas à produção de informações e conhecimentos , em que somos ao mesmo tempo pesquisador e pesquisado.

Com relação à pesquisa-ação, vale explicitar que a sua difusão aconteceu, aqui no território brasileiro pelos idos de 1980. E Coelho (19920) explica que a necessidade dessa forma de pesquisa, no Brasil, teve sentido porque:

> (...) Por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional, isto é, a prática realmente estava apontando problemas, para os quais a gente não tinha formas – pelo tipo de pesquisa, pelo paradigma de pesquisa que se usava [quantitativo] para responder. Por outro lado, também estas questões novas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa[...] que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça (COELHO, 1992, apud MOLINA, 2007, p. 22).

Assim dito, nossa proposta de investigação está concebida de forma que o pesquisador faça uma imersão na atual e grave situação de baixa capacidade de leitura dos alunos. Essa atitude não constará apenas de um processo solitário de autoavaliação para detectar ou confirmar o obvio. Mas, sim, principalmente, promover condições para desenvolvimento de ações e de transformações de situações dos discentes e da própria escola, tendo em vista o que orienta Thiollent (2002, p. 75 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2), "com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico".

Convém enfatizar que o fio condutor de todo esse processo será regido pelos pressupostos estabelecidos por Bakhtin e todos os demais seguidores no que concerne aos estudos da linguagem, como também Schneuwly com a teoria das sequências didáticas, a concepção teórica de Vygotsky sobre Zona de Desenvolvimento Proximal e as concepções de multiletramentos contidas em Rojo.

6 Cronograma

O desenvolvimento da prática pedagógica prevista neste texto ocorrerá no período de outubro/2013 até dezembro do mesmo ano; no período de janeiro a julho de 2014 dedicaremos à análise dos dados, bem como à redação final dos capítulos teóricos; e no segundo semestre de 2014, procederemos à revisão final do texto, exame de qualificação, para defesa prevista até fevereiro de 2015.

7 Algumas considerações

Neste trabalho em que se buscamos apresentar nosso percurso de estudo como mestranda e a perspectiva do nosso projeto de pesquisa-ação, esperamos atingir o êxito da proposta de ensinar a língua portuguesa a partir da "Literatura", com vistas à competência leitora e discursiva, como também contribuir no sentido de despertar novos olhares sobre o "Conto Literário" ou quaisquer outros gêneros, literários ou não, trabalhados nessa visão discursiva enunciativa, que possibilitem aos alunos a apreciação da ludicidade que oferece a abstração e produção dos sentidos dos enunciados concretos contidos nos gêneros concebidos por Bakhtin e seu Círculo.

Acreditamos que uma espécie de trabalho com bases que se sustentam em pressupostos teóricos e no método de pesquisa-ação promoverá o aprimoramento de competências e habilidades discursivas e de letramentos relevantes para as práticas sociais. Dessa forma, "O Conto literário", além de ser considerado como um dos guardiões do patrimônio cultural preserva a possibilidade de dotar o ser humano de proficiência de uso da linguagem e do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, necessários à interação com o outro para melhor qualidade de vida.

Enfim, revelamos aqui nossa "Paixão" pelo estudo da Língua Portuguesa e pela Literatura, bem como a grande ansiedade e intuição de que: se ensinar a língua a partir desta arte e deste engenho, valerá à pena, pois a causa não é pequena!

8 Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Editora Hucitec: São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal.* Martins Fontes: São Paulo, 2006.

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens.* São Paulo: Editora Contexto, 2010.

_____ (org.) *Bakhtin Conceitos chaves.* São Paulo: Editora Contexto, 2005.

_____ (org.) *Bakhtin* e o Círculo. São Paulo: Editora Contexto, 2009

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, M. M. *Escola Pública de 1º Grau: tendências didáticas do ensino de ciências e mate-matica.* Campinas: FE – UNICAMP, 1992. Tese Doutorado. Orientador: Maria Cecília Micotti.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009, pp. 107-108 e 120.

THIOLLENT. M. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 2002

VYGOTSKY. L. S. *A Formação Social da Mente.* São Paulo, Martins Fontes, 2010.

_____ *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA: RECEPÇÃO DO FOLHETO *AS PROEZAS DE UM NAMORADO MOFINO*

Luzia Rita Nunes de Lira (UFCG)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

RESUMO: Esquecidos do ensino da literatura, ausentes dos livros historiográficos, os folhetos de cordel podem trazer uma importante contribuição na formação de leitores. Nesta comunicação refletimos sobre parte de um experimento realizado no ensino médio com a literatura de cordel. No recorte que ora fazemos relatamos o momento de recepção do folheto *As proezas de um namorado mofino*, de Leandro Gomes de Barros. Um dos objetivos do trabalho é refletir sobre a recepção de cordéis satíricos com leitores em formação. Para o estudo analítico do cordel nos embasamos em Bakhtin (2008) que traz importantes reflexões sobre sátira menipeia. Quanto ao trabalho com a literatura em sala de aula nos apoiamos nas contribuições de estudiosos como Lúcio & Pinheiro (2012); Cosson (2009) e Colomer (2007), além de nos utilizarmos das reflexões sobre o método recepcional desenvolvido por Aguiar & Bordini (1988). Os resultados revelam que a forma como o autor discute o machismo, entendida por nós como um machismo às avessas, chama atenção dos jovens leitores pela atualidade temática e pela provocação do sentimento de identificação, principalmente das leitoras, como podemos em alguns dos comentários suscitados.

PALAVRAS – CHAVE: Sátira – Leandro Gomes de Barros – Formação de Leitores

Considerações Iniciais

Entre críticos literários e professores de literatura muitas têm sido as discussões a respeito dos atuais métodos de ensino de literatura. Há grande preocupação em torno de questões como: o que fazer para despertar o interesse do aluno pelo texto literário? Porque e como ensinar literatura? Existe realmente a preocupação de se formarem alunos leitores?

Conforme os PCNs (BRASIL, 2002 p.145), o ensino de literatura visa "ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". Ainda de acordo com esse documento, o ensino de literatura deve "recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura". (BRASIL, 2002 P.147).

As atuais práticas de ensino de literatura não refletem o que o referido documento orienta, já que muitos alunos do nível médio confessam não se sentirem motivados para

as aulas de literatura e se sentem pouco estimulados para o contato mais aprofundado com o texto literário. Isso se deve, muitas vezes, ao fato de as aulas de literatura se transformarem em instrumentos de informações e de suporte para o estudo da gramática.

Também a falta de repertório de leitura e as interpretações retóricas que a maioria dos livros didáticos traz têm causado, a nosso ver, o desinteresse do aluno pela literatura.

Assim, nossa proposta buscou realizar uma experiência de leitura em sala de aula a partir de uma metodologia que valorizasse os elementos do gênero a ser trabalhado: o cordel, considerando a importância da leitura acompanhada e orientada em sala de aula; professor lendo com o aluno, levando-o a posicionar-se questionando, refletindo e fazendo suas próprias intervenções.

O espaço da leitura literária na escola

A Literatura é uma arte com manifestações observadas na maioria das culturas da humanidade. O espaço que melhor promove a socialização do saber na maioria das sociedades humanas é (ou deveria ser) a escola. No Brasil, após muito apelo de artistas, professores e das academias, notamos que, na última década, houve certo movimento político no tocante à implantação de programas que busquem democratizar o acesso à literatura. Silva (2008, p.41), comentando essa tentativa de democratização literária, afirma que

> [...] muito já se produziu, na última década, no Brasil, em termos de pesquisas científicas, ensaios acadêmicos e, até mesmo, programas governamentais de abrangência nacional, voltados, em sua maioria, para o Ensino Fundamental como o Literatura em Minha Casa.

Poderíamos citar, mais recentemente, o programa do governo federal denominado PNBE – Plano Nacional de Biblioteca Escolas – que seleciona e distribui, anualmente, livros para a escola básica de todo o país.

Um levantamento da UNESCO com 52 países mostra que o Brasil tem um dos piores índices de leitura e compreensão de textos. Podemos então depreender que a situação não é animadora e esbarra em questões ainda distantes de uma melhora significativa. Um dos entraves está na questão da diminuição do número de analfabetos em contraposição ao aumento de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que conseguem apenas decodificar, mas não entendem o que leem e, consequentemente, não conseguem progredir nos estudos. Como prova disso, podemos destacar a diminuição do público do

Ensino Fundamental para o Médio e deste para o Superior. Outro fator relevante para esta reflexão está na formação dos nossos professores da Educação Básica, aliada à precária situação profissional dos mesmos (baixos salários, jornada exaustiva de trabalho, entre outras), que se tornam pontos cruciais para a qualidade das aulas nas escolas públicas brasileiras e, consequentemente nas aulas de Literatura. Neste âmbito da formação, não podemos esquecer a falta de orientação metodológica para o trabalho com o texto literário, fato que afeta, inclusive, professores advindos dos cursos de Letras.

É evidente, contudo, a ascensão das discussões em torno de teorias como a Estética da Recepção (formulada por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, na década de sessenta do século XX), que concebem a leitura como um momento criativo de interação entre o texto e o leitor. Desse modo, promover na escola espaços para que se desenvolva esse tipo de leitura em que o leitor se torna coautor do texto é uma das possibilidades de enriquecimento do processo educativo e da formação de leitores. Discutiremos mais adiante um pouco sobre a Estética da Recepção e a ligação com esta pesquisa.

Tornar a experiência de leitura literária algo significativo para os nossos alunos deveria ser uma preocupação de todos os professores, mas, principalmente, para nós, professores de Língua, é que essa preocupação é mais contundente. É necessário um empenho maior no sentido de planejar, dinamizar atividades e ter critérios de seleção para os textos a serem levados à sala de aula. Ainda em relação aos impasses sofridos pela Literatura na escola, encontramos, no Ensino Médio, nível em que a disciplina ganha um espaço mais específico, o velho problema da Historicização da Literatura, que leva as aulas por um caminho que passa longe da leitura de obras. Cosson (2009, p.21) afirma que,

> No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhadas de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional.

Muitas são, portanto, as dificuldades encontradas pelo ensino de Literatura na escola; porém, reflexões, estudos e principalmente a busca por metodologias para amenização dessa situação devem ser levadas em consideração para que se possa pensar em uma formação de leitores que tenha como base o letramento literário. Dentre as teorias

surgidas, recentemente, destacaremos a relevância da Estética da Recepção(JAUSS), bem como, o Método Recepcional (AGUIAR E BORDINI) desenvolvido a partir dessa teoria.

A estética da recepção e a leitura literária em sala de aula

Surgida na década de 60 e apresentada por Hans Robert Jauss, em seu ensaio *Provocação* durante uma conferência na cidade de Constância, na Alemanha, a Estética da Recepção pré-anuncia as inquietações de Hans Robert Jauss enquanto professor, pesquisador e estudioso. Ele propunha um novo olhar sobre as investigações literárias, esse deveria se voltar para o receptor (leitor) e os seus horizontes de expectativa. "Jauss propõe uma inversão metodológica na abordagem dos fatos artísticos: sugere que o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e sua produção" (ZILBERMAN, 2004, p. 49).

Dessa forma, a voz do leitor passa a ser, também, analisada no campo literário, e o estudo dessa arte se redimensiona, tendo em vista os horizontes de expectativas dos leitores, observando o efeito causado pela obra em seu público alvo e enfatizando a recepção dada à obra literária.

De acordo com Jauss (1994), o resgate para a qualificação de uma obra literária não deve ser medido por meio do registro cronológico e biográfico, mas através dos critérios da recepção e do efeito produzido pela leitura da obra. Nesse contexto, como já afirmamos, o leitor passa a ser um elemento importante na instância da recepção, que leva em consideração a relação dialógica entre o leitor e a obra. De acordo com essa teoria, o horizonte do leitor pode ou não ser ampliado por meio da leitura. Quanto mais o texto se distancia das expectativas, mais ele amplia os horizontes. Em contrapartida, quando ele lê um texto que não apresenta nenhuma ou pouca novidade, menor será o horizonte de expectativa. Jauss (1994, p.31) comenta que

> A distância entre o horizonte de expectativa de uma obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a "mudança de horizonte" exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária.

Com essa nova concepção de recepção do texto, a obra literária passa a ser definida pela relação que se estabelece entre literatura e leitor, com suas implicações tanto estéticas quanto históricas. "A história da literatura é um processo de recepção e produção

estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete". (JAUSS, 1994, p.25)

Outro teórico do grupo de Constância que contribui para construção desses conceitos é Wolfgang Iser (1979), que enfatiza que há, em todos os textos, vazios que poderão ser preenchidos a partir da interação entre os envolvidos no processo de leitura e afirma que "os vazios textuais são assimetria fundamental entre o texto e o leitor, originam a comunicação no processo de leitura" (ISER, 1979, p. 88).

Interessante, também, das metodologias que se inspiram nessas teorias é o fato de elas, ao proporcionarem o encontro dos alunos com leituras que partem do seu próprio horizonte de expectativas, provocam situações de questionamento desse horizonte fazendo-o se distanciar, ao mesmo tempo em que rompe e alarga esse horizonte. Com a ideia de que a literatura não se esgota no texto, mas completa-se com a leitura do mesmo, o professor é instigado a promover atividades que propiciem a interação ativa do texto com o leitor.

O Método Recepcional sugerido por Aguiar e Bordini (1988), mesmo tendo suas raízes na década de oitenta, torna-se pertinente ao momento atual, uma vez que o ensino de Literatura nas escolas brasileiras persiste, ainda, em percorrer os caminhos da historicidade da literatura como base da formação literária dos nossos alunos. Criado a partir das ideias apontadas pela Estética da Recepção, esse método tem por objetivos

> 1) Efetuar leituras compreensivas e criticas; 2) Ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; 3) questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural;4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

O Método Recepcional de ensino de Literatura tem como base o debate constante, seja ele oral, escrito, com professores, com colegas, consigo mesmo, etc. Além disso, preza-se também pela produção de textos pelos alunos, os quais passam a fazer parte dos textos lidos e por eles questionados, materializando, assim, o acervo a eles ofertado.

O processo de recepção do texto tem início antes mesmo do contato do leitor com a obra, visto que esse possui um horizonte que o limita, mas que, durante o processo

de leitura, pode se transformar e abrir-se a outras possibilidades de enxergar o seu mundo e o mundo que o cerca.

Para Aguiar e Bordini (1998), esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam e explicam tais vivências. Sabemos, contudo, que o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte.

Sendo assim, o primeiro passo do professor que pretende utilizar o Método Recepcional em suas aulas deverá ser a *determinação do horizonte de expectativas* da turma, seguida do *atendimento desse horizonte.* Para isso, o professor pode tentar conhecer os elementos temáticos ou estruturais que mais atraem seus alunos.

As etapas seguintes sugeridas pelas autoras seriam a *ruptura do horizonte,* pela introdução de textos que ponham em dúvida as certezas dos alunos, fazendo-os refletirem sobre a leitura realizada; ao mesmo tempo em que surgem os *questionamentos* acerca do mundo que está a sua volta e outra fora daquele espaço. As autoras acreditam que essas reflexões e questionamentos implicarão a *ampliação do horizonte* do aluno propiciado pala vivência com textos literários. "Cotejando seu horizonte inicial de expectativa com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como, sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada." (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 90-91).

Realizaremos a seguir uma breve análise do folheto objeto e sugestão de leitura de nossa pesquisa.

As proezas de um namorado mofino*: presença da mulher*

Percorrendo os folhetos do poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, percebemos que há, em alguns, uma espécie de desconforto em relação à postura da mulher e os "novos tempos". O poeta tende a explorar as mudanças sociais a partir da mudança de comportamento da mulher. Dentre os folhetos que versam sobre essas questões, podemos citar: *O peso de uma mulher, A mulher hoje em dia, A mulher e o imposto, A mulher em tempos de crise,* entre outros.

No folheto *As proezas de um namorado mofino*, o leitor se depara com uma personagem que assume muitas das características predominantes nos folhetos que abordam as atitudes comportamentais da mulher. Neste enredo, Marocas (protagonista) é

uma mulher autoritária que tiraniza literalmente o namorado Zé Pitada. Segundo Frye (1957, p.224-225), há

> [...] o predomínio, na sátira ficcional, do que podemos chamar o tipo Onfale, o homem intimidado ou dominado por mulheres, que tem sido preeminente na sátira através de toda a sua história, e abrange uma vasta área do humor contemporâneo, tanto popular como refinado.

Assim como Onfale[1], percebemos, nesse folheto, que a personagem central, Marocas, demonstra uma enorme capacidade de dominação, utilizando-se dos seus atributos femininos no início da trama, quando se faz parecer frágil e gentil, ao mesmo tempo em que articula um plano para desmascarar a valentia do namorado.

O folheto é composto por 26 sextilhas que seguem o esquema métrico ABCBDB (xaxaxa) e 01 quintilha. Narra a história de Zé Pitada e Marocas, um casal apaixonado, porém proibido pelo pai da moça de se relacionar. O pai de Marocas, satiricamente, tem o nome de **João Mole,** mesmo representando na história o valente (vale salientar que na literatura de folhetos os nomes dos personagens geralmente sugerem ou desviam o caráter do personagem).

O casal resolve fugir e a moça, desconfiada da valentia do namorado, resolve pregar-lhe um "quengo". Conforme já mencionamos, nesse tipo de produção, significa armar alguma situação embaraçosa para constranger o outro. Neste folheto, Marocas arma uma cilada com o intuito de desmascarar a valentia do namorado. A armação da personagem faz com que Zé Pitada, ao acreditar ter sido descoberto pelo pai da moça, mostre-se um verdadeiro covarde ao ponto de "sujar" as próprias calças,conforme se percebe na seguinte estrofe:

> Antes eu hoje estivesse
> Encerrado na cadeia,
> De que morrer na desgraça,
> E de uma morte tão feia,
> Veja se pode arrastar-me,
> Que minha calça está cheia
> (BARROS, 2002, p.235)

Frequentemente, na Literatura de Folhetos, a figura do "esperto" que prega esses quengos é masculina, como é o caso dos personagens João Grilo, Cancão de Fogo, entre outros. Na leitura do folheto analisado, podemos constatar que há um rompimento ou

[1] Na mitologia Grega, Onfale foi rainha da Lídia e ficou famosa por seu tino comercial e poder de sedução, tendo, inclusive, tido Hércules como seu escravo.

quebra de expectativa, que se dá a partir da leitura do título iniciado pelo substantivo "proezas", que poderia ser entendido como espertezas (como é o caso do folheto *As proezas de João Grilo)*. No desenrolar do enredo, percebe-se que a figura feminina, apresentada no início da narrativa como sendo de uma donzela frágil e romântica, mostrar-se á uma mulher astuciosa e autoritária, a qual realizará a verdadeira proeza da história, enquanto que Zé Pitada, que se mostra valente, revelar-se-á um verdadeiro covarde. Veja-se a seguinte estrofe em que, em conversa com Marocas, ele se diz um valentão:

> Diga que hora hei de ir,
> Eu dou conta do recado
> Inda seu pai sendo fogo,
> Por min será apagado,
> Eu juro contra minha alma
> Que seu pai corre assombrado.
> (BARROS, 2002, p.234)

Conforme Jauss (1967, p. 31*)*, "a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para determinação de seu valor estético". Nesse folheto, podemos perceber claramente que o enredo contraria a expectativa dos leitores, uma vez que, ao aplicar o "quengo", há um desmascaramento tanto do caráter do namorado que, no início, era tido como valente e, no desenvolver da história mostra-se um covarde, quanto da namorada, que no início mostra-se frágil e romântica, seguindo até mesmo a imagem de donzela que se tinha no momento histórico da produção do folheto (entre os anos 1865 e 1918, anos de nascimento e morte de Leandro, pois não se tem ao certo a data em que foi escrito o folheto) e, no decorrer da história, mostra-se astuciosa e autoritária. Veja - se esta estrofe em que Marocas ao perceber que o namorado havia sujado o seu jardim com sua "covardia", obriga-o a limpá-lo:

> E deu-lhe ali uma lata,
> Dizendo: está aí o poço,
> Você o lava o quintal
> Ou come um cachorro insosso,
> Se não eu meto-lhe os pés
> Não lhe deixo inteiro um osso
> (BARROS, 2002, p.235)

Já no início desta análise, comentamos que a maneira como Leandro Gomes de Barros trata a mulher, em alguns de seus folhetos (também já citados), é bem peculiar, ressaltamos, porém, que, muitas vezes, o que se pode depreender dessa leitura é que há, nesse modo próprio de versar sobre a mulher, uma demonstração dos de padrões sociais vigentes em muitos lugares e épocas da história, sendo recorrente na sátira. Para Frye (1957, p.221),

> Todo humor exige que se concorde em que certas coisas, como o desenho de uma mulher surrando o marido numa historieta cômica são convencionalmente divertidas. Introduzir uma historieta cômica na qual o marido sova a mulher enfadaria o leitor, porque isso significaria a aprendizagem de uma nova convenção.

Percebemos que é o homem que está o tempo todo se queixando e chamando a atenção para o temperamento difícil da mulher. Essa característica é marcante nesse folheto, uma vez que, ao Zé Pitada se dizer um valente e se mostrar um covarde, revela perfeitamente a fraqueza humana sendo satirizada pelo autor. Tão forte é esse traço que, ao final, esse personagem diz nunca mais querer se envolver com mulher alguma. Veja:

> Disse o Zé quando saiu:
> Eu juro por Deus agora,
> Ainda uma moça sendo
> Filha de Nossa Senhora,
> E olhar para mim, eu digo:
> Desgraçada, vá embora.
> (BARROS, 2002, p.236)

No plano satírico, perpetrado contra a imagem de valentia do homem, neste folheto, funciona como um destronamento, uma vez que retira o homem de sua posição de valente e o coloca como covarde, somando, assim, o papel imaginário (presente no ideário coletivo) com o papel real vivido pelo homem no cotidiano.

*Recepção do folheto A*s proezas de um namorado mofino*: relato reflexivo*

Antes de seguirmos para o relato da experiência, achamos por bem mostrarmos os percursos metodológicos pelos quais trilhamos. Adotamos, para isso, um trabalho descritivo-interpretativo - de análise qualitativa dos dados, uma vez que nosso procedimento metodológico considerou o exame de aspectos subjetivos da recepção do texto literário efetuado pelos alunos.

A partir de algumas ideias apontadas pela Estética da Recepção, que desenvolveu seus estudos dando destaque à figura do leitor e às relações estabelecidas entre este e o texto, muitas pesquisas voltadas para o ensino de literatura passaram a centrar-se na recepção que o aluno leitor tem das obras. Embasamo-nos, para isso, no método recepcional, por acreditarmos que ele nos auxiliaria no alcance dos nossos objetivos de formar leitores de literatura. Segundo Bordini e Aguiar (1988, p.31), "A obra é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam".

Portanto, nossa experiência pautou-se em dois tipos de procedimentos: a apreciação crítica e pesquisa-ação. Apreciação crítica no que se refere à leitura e à análise de folhetos de Leandro Gomes de Barros e pesquisa-ação no decorrer da nossa experiência com a leitura de folhetos na sala de aula, a qual tentaremos, neste momento, sintetizar

De início, perguntamos se algum dos alunos tinha relacionamento amoroso, ao que obtivemos duas respostas positivas.

Colocamos para a turma que a história que leríamos era de um casal de namorados e, de imediato, ouvimos o comentário "hummmm" por parte de alguns alunos. Fizemos isso no intuito de promover a motivação para leitura, visto que "A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação" (COSSON, 2009, p.55).

Continuamos a aula entregando os folhetos para serem observados e pedimos que eles atentassem para o fato de estarem recebendo cópias por ser um folheto do qual não se tem publicação. Contudo, tentamos preservar o formato dos folhetos tradicionais. Pedimos também que observassem o título e tentassem pensar sobre o que seria aquela história. Um dos alunos logo indagou: "O que é mofino"? Outro também enfatizou "Eu nunca ouvi esse nome!" Perguntamos se alguém sabia o significado daquela palavra e não obtivemos respostas. Perguntamos se alguém tinha alguma sugestão, ao que um aluno respondeu: "deve ser alguém magro, feio sei lá!". Sugerimos que iniciássemos a leitura e que, diante dela, eles mesmos poderiam tirar suas conclusões sobre o sentido daquele adjetivo.

Iniciamos a leitura expressiva e pedimos que eles acompanhassem com os seus próprios folhetos. Notamos que algumas estrofes arrancavam risos dos nossos alunos, a

exemplo da leitura das estrofes 13 e 14, que narram o momento em que o namorado cai na armadilha da namorada e se revela um covarde:

> Valha-me Nossa Senhora!
> Respondeu ele gemendo,
> Que diabo eu faço agora¿
> E caiu no chão tremendo,
> Oh! Minha Nossa Senhora!
> A vos eu me recomendo.
>
> Nisso um gato derrubou
> Uma lata na dispensa,
> Ele pensou que era o velho,
> Gritou: oh! Que dor imensa!
> Parece que estou ouvindo
> Jesus lavrar-me a sentença
> (BARROS, 2002, p.235)

Outras estrofes em que notamos reações de risos foram aquelas em que Marocas impõe ao namorado que limpe a sujeira:

> Então a moça lhe disse:
> O senhor lava o quintal
> Olhe uma tabica aqui!...
> Lava por bem ou por mal,
> Covardia para mim,
> É crime descomunal.
> (BARROS, 2002, p.233)

Ao término da leitura, novamente o debate se deu de forma espontânea:

> Aluno1: Essa é das minhas!
> Aluno8: Parece que é paraibana!
> Aluno5: Esse cabra é mole, viu!
> Aluno 8: É ela é que é esperta!

Nesses comentários, pudemos notar a identificação dos leitores com a obra; além disso, observamos o destaque dado à ideia presente no imaginário popular de que a mulher da Paraíba é valente, como se observa no comentário do aluno 8. Perguntamos, diante do enredo revelado, se eles já podiam me dizer o que era **Mofino,** ao que o aluno 3 respondeu: "é um covarde", e então perguntamos: E quanto ao substantivo proezas¿Obtivemos as respostas:

> Aluno 2: Lembrei daquele *As proezas de João Grilo;*
> Aluno 6: é só que a namorada é que é esperta;
> Aluno 2: é ela deu a volta no namorado.

Confirmamos as indagações dos alunos e tecemos alguns comentários a respeito do personagem e da semelhança com João Grilo, tentando destacar a diferença ali existente entre o esperto João Grilo e Marocas. Pedimos, então, que observassem a capa

do folheto[2], que, como não havia edição atual, ele estava sem ilustração. Sugerimos que eles representassem, através de ilustração, algum aspecto do enredo desse folheto. Alguns não gostaram da ideia, mas muitos se empolgaram com a atividade. Tentamos deixá-los à vontade para essa realização. Vejamos alguns dos resultados:

Figura 2 - ilustrações feitas pelos colaboradores 3,6,2,1

Podemos supor que a primeira ilustração,realizada por um de nossos colaboradores, pode ter sido influenciada pelo conhecimento e ligação que o aluno realizou entre a obra abordada naquele momento e a obra *Urupês,* de Monteiro Lobato, uma vez que a primeira imagem representa o personagem Jeca Tatu. Percebemos que o aluno tentou representar justamente a imagem que existe em seu manual didático, confirmando a ligação direta que ele realizou entre as obras.

Outra imagem reflete a valentia da personagem no momento em que obriga o namorado a limpar a sujeira que havia feito. Temos, também, a ilustração que traz o gato como peça importante no desenrolar do enredo, uma vez que, ao fazer barulho no momento que o namordao acredita ter sido descoberto pelo pai da jovem, acentua mais ainda a revelação da covardia do namorado.Temos ainda a ilustração que traz o lado romântico da história, remetendo para o fato de o casal ser proíbido de se relacionar. O mais importante foi notar que os nossos colaboradores não se prenderam a nenhum aspecto específico do folheto e sim tentaram representar momentos diversos do enredo atentando, assim, para os elementos que construíram a narrativa

[2] Pelo fato de não haver edição atual para esse folheto, nós mesmos tivemos que confeccioná-lo e então, propositalmente, deixamo-lo sem gravuras na capa.

Considerações Finais

A formação de leitores na escola percorre um caminho que passa por questões relevantes, tais como: as condições de apresentação dos textos, os suportes utilizados, a formação literária dos mediadores e os momentos de recepção. Os textos de origem popular foram, durante muitos anos, mantidos fora do ambiente escolar, o qual privilegiava os textos canônicos.

Procuramos realizar uma reflexão sobre como outras perspectivas de ensino (diferentes do historicismo a que estavam acostumados) podem contribuir para enriquecer a experiência do aluno com a literatura em sala de aula.

Quanto à leitura do folheto *As proezas de um namorado mofino,* percebemos que a forma como o autor discute o machismo chama atenção dos jovens leitores pela atualidade temática e pela provocação do sentimento de identificação, principalmente das leitoras, como podemos notar no comentário da aluna1: "Essa é das minhas!", querendo dizer que se identificava pessoalmente com a personagem.

Quanto à perspectiva de leitura literária norteadora de nossa pesquisa, constatamos que a sala de aula, enquanto espaço de experiência literária significativa, precisa dar lugar a textos literários que não constam nos manuais didáticos, auxiliando no desenvolver da criticidade dos alunos.

De uma maneira geral, a pesquisa mostra que o trabalho com o folheto pode compor um *corpus* mais amplo de indicação de obras literárias para leitura na escola. No entanto, como em qualquer trabalho com o texto literário, exige planejamento adequado, metodologia que favoreça a participação do jovem leitor e constância. Neste sentido, a experiência comprova que o trabalho com o folheto pode contribuir para a formação de leitores de literatura.

REFERÊNCIAS

Cordéis e antologia

BARROS, Leandro Gomes de. *O dinheiro* (*o testamento do cachorro*). In: MEDEIROS, Irani. **No reino da poesia sertaneja;** antologia Leandro Gomes de Barros**.** João Pessoa: Ideia, 2002.

_____, *As proezas de um namorado mofino*. In: MEDEIROS, Irani. **No reino da poesia sertaneja;** antologia Leandro Gomes de Barros**.** João Pessoa: Ideia, 2002.

Fontes Teóricas

AGUIAR, Vera Teixeira. BORDINI, Maria da Glória. **A formação do Leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, 176p.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: **Céu e Inferno**, São Paulo: Ática, 1988. Disponível em <http://www.cesargiusti.bluehosting.com.br/Apoio/bosi.htm>. Acessado em 15/11/2012.

BRASIL/SEMEC. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: MEC/Semetec, 2008.

COLOMER, Teresa. ***Andar entre livros***. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática**.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2009.135p.

FRYE, Northrop. **Anatomia da Crítica**, São Paulo, Cultrix, 7973, 362 p.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). ***A literatura e o leitor -*** *textos de Estética da Recepção.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ALVES,José Helder; MARINHO, Ana C. Lúcio. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola).

TAVARES, Márcia. Quem não leu ficou de fora? Proposta e Concepções de Leitura na coleção Literatura em Minha Casa. In: **Leia Escola**: Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Vol.8, nº1, 2008/Campina Grande: 2008.

MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA VIAGEM PELA ALTERIDADE, DIALOGISMO E ESCRITURA

Neiva de Souza Boeno (UFMT/MeEL/SEDUC)

Introdução

A teoria dos gêneros vem sendo discutida nas academias e instituições desde a década de 1990, especialmente com as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998), e também com as leituras cada vez mais disseminadas sobre a linguagem como interação, segundo as reflexões de Bakhtin (1895-1975). Concepção de linguagem que também permeia as Orientações Curriculares para a Educação Básica: Área de Linguagens (MATO GROSSO, p. 2010, p. 13 [grifos do autor]): "**Em Língua Portuguesa, o trabalho é orientado pelo texto, unidade básica de estudo que se refere às atividades discursivas em uso, sejam elas orais, escritas e/ou multimodais, pertencentes aos variados gêneros discursivos".**

Bakhtin ([1952-53], 2011) apresenta em sua obra postumamente publicada, *Estética da criação verbal* (1979), um capítulo onde trata da questão dos "gêneros do discurso", leitura que consideramos fundamental para o início da compreensão sobre esse conceito. Evidentemente que outras obras produzidas por Bakhtin nas décadas de 20, 30 e 40 colaboram para a ampliação do entendimento dos gêneros discursivos, porém não as apresentarem neste artigo, pois não estamos fazendo uma discussão sobre tal conceito.

Nesse contexto, situa-se o Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), institucionalizado, em 2008, pelo Ministério da Educação como política pública de melhoria da qualidade do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. O objetivo central desse programa institucional é a formação continuada de professores da área de linguagens para a discussão, reflexão e compreensão dos conceitos de gêneros textuais, gêneros discursivos, modelo didático e sequência didática. Estes dois últimos conceitos foram elaborados pelos pesquisadores de Genebra (2004).

O Programa OLPEF tem uma estrutura instrumental coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) que elaboraram os cadernos pedagógicos e demais materiais de apoio a professores e a rede

educacional de uma maneira ampla, tanto com materiais impressos, quanto com materiais digitais.

Neste caso, focalizamo-nos na Coleção da Olimpíada, nos cadernos pedagógicos que trabalham com a perspectiva de gêneros textuais e de forma sequencial, distribuídos pelos anos escolares da Educação Básica, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

A Coleção é formada por um Caderno do Professor, um CD-ROM e uma *Coletânea de textos* para cada um dos quatro gêneros da Olimpíada: *Poema*, *Memórias literárias*, *Crônica* e *Artigo de opinião*. A partir do ano passado, 2012, por ocasião da 3ª edição da Olimpíada, via Concurso de textos, que acontece nos anos pares desde 2008, a equipe organizadora do CENPEC e MEC começou a preparar também um caderno de atividades complementares à coleção.

Figura 9 Coleção Olimpíada: Poema (5º e 6º anos do EF); Memórias Literárias (7º e 8º anos do EF); Crônicas (9º ano do EF e 1º ano do EM) e Artigo de Opinião (2º e 3º anos do EM)
Fonte: site da OLPEF www.escrevendo.cenpec.org.br

Nas formações presenciais realizadas em Mato Grosso, esta coleção é essencial, as reflexões com os multiplicadores, professores-formadores no estado, tem se aprofundado mais e a compreensão sobre os conceitos que subjazem ao material têm se mostrado profícuo no exercício profissional.

Focaremos nossa visão em duas atividades chamadas de "Oficinas" no Caderno "Se bem me lembro..." objeto de estudo e de pesquisa acadêmica, quase chegando ao término das análises e defesa. A pesquisa acadêmica se centra em duas questões: 1) *Qual é a origem e como se constitui o gênero memórias literárias?* 2) *Como o caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro "Se bem me lembro..." relê e didatiza esse gênero?* Questões estas que nortearam as leituras e delinearam o ponto de vista teórico-metodológico da análise das oficinas que formam o caderno a fim de

desvendar aspectos da esfera de comunicação social em foco e a história social desse gênero.

A pesquisa está sedimentada à luz dos conceitos bakhtinianos, da teoria de aprendizagem de Vigostki e também no diálogo com outros teóricos, pesquisadores da Antiguidade à Contemporaneidade, como: Heráclito, Aristóteles, Henri Bergson, Halbwachs, Jacques Le Goff, Derrida, Barthes, Deleuze, Augusto Ponzio, Éclea Bosi, Lévinas, Luciano Ponzio, Maria Solimini, Simone Padilha, Scheila Maciel, Susan Petrilli. Esta investigação está inserida no projeto de pesquisa "Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana", desenvolvida pelo Grupo de pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Situando-se o nosso discurso, agora passaremos ao foco de nosso artigo, a apresentação das duas *oficinas* e a *metáfora da viagem pela alteridade, dialogismo e escritura.*

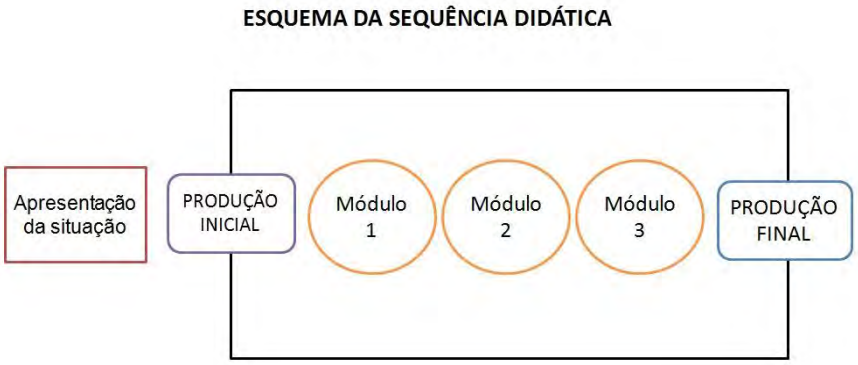
1 Apresentando o Caderno "Se bem me lembro...": foco da pesquisa

O *Caderno do Professor* "Se bem me lembro...", assim como os outros três, traz propostas de ensino da escrita que articulam a produção de um determinado gênero textual a atividades de leitura, oralidade e conhecimentos linguísticos. A interação social tão difundida nas teorias de Bakhtin e de Vigotski foi retomada pelos pesquisadores de Genebra, Dolz e Schneuwly (2004), quando efetivaram o conceito de "gênero como instrumento" e das metodologias: "modelo didático" e "sequência didática", para delinearem um programa para o ensino de gêneros. O pensamento desses pesquisadores foi inserido nos PCN de Língua Portuguesa (1998), como "modelos didáticos", e também nos cadernos da Coleção Olimpíada, neste último, como "oficinas".

Para definir a "sequência didática" (doravante, SD), retomo as palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que a conceituam como "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Precisamente, no pensamento desses pesquisadores, as atividades organizadas têm por finalidade 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. O aconselhamento desses pensadores é de que o trabalho escolar deva ser realizado sobre "gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente" (*idem*)

A SD possibilita o acesso dos alunos a práticas de linguagem novas ou "dificilmente domináveis", segundo os autores citados acima. Para eles, a estrutura de base de uma SD pode ser representada pelo esquema abaixo:



Fonte DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 97)

Em síntese, a metodologia de SD, conforme se vê no esquema acima, se compõe por: *apresentação da situação*, na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar; *produção inicial,* o aluno elabora um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado. Etapa essa que serve de diagnóstico ao professor, que avaliará as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustará as atividades planejadas da SD para atender às dificuldades reais da turma.

As atividades da SD reelaboradas em função das necessidades da turma serão distribuídas em módulos (ou "oficinas"), quantos forem necessários, de forma que os alunos se apropriem do gênero em questão. Esses *módulos,* como falam Dolz e Schneuwly (2004), são constituídos por várias atividades que exercitam os elementos do gênero de forma sistemática e aprofundada. Após o último módulo, ocorre a *produção final,* na qual o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos durante a SD, momento que a produção é avaliada pelo professor, com possibilidade de revisão e reescrita.

O Caderno "Se bem me lembro..." destinado aos professores e alunos do *7º e 8º anos do Ensino Fundamental*, encontra-se dividido em dezesseis *oficinas*, nominação que considero oportuna aos objetivos pensados para um projeto de escrita, *o saber de mão a mão,* construído com o auxílio de um parceiro mais experiente, o professor ou mesmo um

colega de sala. De forma, que o trabalho nas "oficinas" seja uma estratégia de ensino colaborativa e cooperativa. As autoras do Caderno "Se bem me lembro..." organizaram as atividades didáticas no interior de cada *oficina*, de forma sequencial, em torno de um assunto que também é subdividido em etapas.

O conjunto de atividades apresentadas no Caderno "Se bem me lembro..." tem por objetivo final levar o aluno a escrever um texto no gênero "memórias literárias", de modo que todas as atividades (leitura, entrevista, pesquisas, debates, escrita, oralidade, discussão escolar, etc.) estão voltadas para a alimentação temática e o exercício das características do gênero. Dessa forma, a aluno é orientado a saber o que *dizer* e de *como dizer* em sua produção textual e dentro dos parâmetros estabelecidos para o gênero "memórias literárias".

2 *O lugar onde vivo*: tema do Caderno "Se bem me lembro..."

Ainda na parte introdutória do Caderno "Se bem me lembro...", as autoras apresentam o tema da produção textual e do Concurso de Textos, que acontecem nos anos pares, e que o Programa OLPEF propõe: *o lugar onde vivo,* Segundo elas, o tema "requer leituras, pesquisas e estudos, que incitam um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação" (CLARA *et al*, 2010, p. 3). Tema esse que dá destaque à questão do *encontro* com o passado mais próximo do tempo atual e o *encontro* de gerações.

A perspectiva da temática que o Programa OLPEF aborda em seu cerne é a da dimensão social, pela valorização das pessoas que viveram muito e têm o registro de suas experiências na localidade onde viveu e ainda vive. Experiências que são memórias vivas de uma sociedade e que podem ser contadas por um morador antigo da comunidade. Experiências que não fazem parte da história oficial, são histórias que os livros não trazem. A memória das pessoas mais velhas nos ajuda a compreender a nossa própria história, neste tempo contemporâneo, cheio de contradições e exclusões da minoria.

Para se pensar e falar do *lugar onde se vive*, as autoras retomam a questão da memória, como encontro, identificação e alteridade ao mesmo tempo, situação, pois toda vivência é referendada num tempo presente, tanto individual quanto coletivamente, e num determinado espaço. É nessa ordem que a memória das pessoas, com quem se interage e

com quem se convive compõe a história da humanidade, reflete e refrata a imagem social de um povo.

Essa temática, "o lugar onde se vive", é articulada à constituição do sujeito e se dá como um *espaço constitutivo.* Cada espaço onde se vive ou se viveu, seja como habitação, como lugar de atuação profissional, como lugar de fé, etc., é um *espaço* que tem memória, que conta história de vida, de relações ali estabelecidas, das linguagens ali praticadas. São essas memórias advindas do *espaço* e do *tempo* vivenciados que constituem o ser humano que também é determinante nas nossas identificações sociais, como sentimento de pertencimento a este ou àquele grupo, a esta ou àquela tradição, a esta ou àquela pátria, aos hábitos e aos comportamentos de uma determinada cultura. Portanto, essa temática possibilita o resgate e a valorização de um *locus* de vivência única e singular.

Isto posto, o *espaço de vivência* convoca a memória que faz recordar gente, objetos, outros lugares, cheiros, etc., por meio das atividades mentais acionadas pela sensibilidade do coração, no discurso da memória.

Para o exercício de escritura no gênero escolar "memórias literárias", as autoras do Caderno "Se bem me lembro..." apresentam alguns parâmetros nos quais os alunos deverão se nortear para atender a esse novo jeito de dizer. Elizabeth Marcuschi apresentou esses parâmetros no texto "Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade?"[397] (RANGEL, 2011, p. 25), e são basicamente três:

> 1) Recuperar lembranças sobre o **passado da localidade** pela perspectiva de um antigo morador;
> 2) Apresentar as reminiscências recolhidas como se fossem suas, ou seja, escrever uma **narrativa em primeira pessoa**, buscando envolver o leitor;
> 3) Cuidar para que seu texto entremeie **acontecimentos reais e ficcionais**, com uma linguagem própria, autoral e pertinente à esfera da literatura. [grifos da autora]

Conhecedores desses parâmetros de escritura, apresentaremos as duas oficinas que versam sobre a atividade da entrevista (Oficina 11) e da escritura (Oficina 12).

3 As *Oficinas 11 e 12* em cena

[397] Texto em que Marcuschi faz uma análise de 385 *memórias literárias* produzidas pelos alunos-autores participantes da 2ª edição da Olimpíada realizada em 2010.

A ***Oficina 11,*** intitulada "A entrevista", no Caderno "Se bem me lembro..." (CLARA *et al,* 2010, p.100), está dividida em três etapas e consiste, como produto final, na realização de uma entrevista (gênero oral) com uma pessoa mais velha da comunidade local, onde o aluno mora, previamente discutida e organizada em sala, com a orientação do professor.

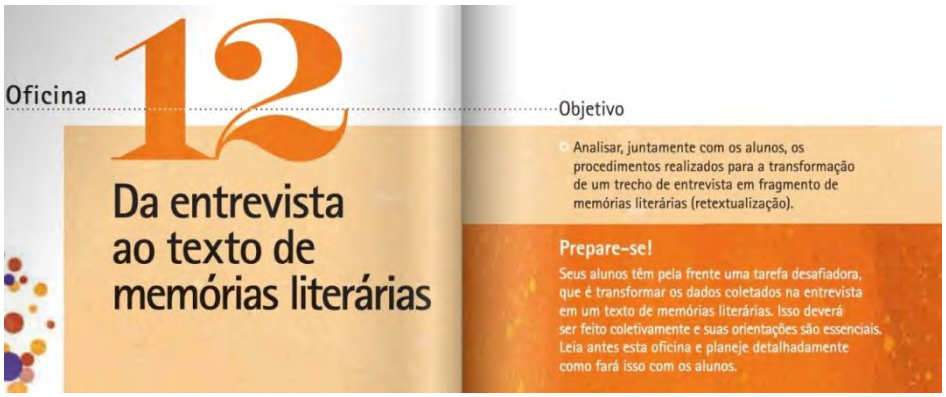
De acordo com as autoras do Caderno "Se bem me lembro...", "esta é uma etapa muito importante do trabalho". (CLARA *et al,* 2010, p.102)

Na primeira etapa, definem-se os temas que podem despertar lembranças nos entrevistados; na segunda, prepara-se um roteiro de perguntas, com questões contextualizadas e discursivas do tipo "*Sabemos que, na época em que o(a) senhora era criança, houve uma grande enchente na cidade que destruiu tudo*" (*idem*, p. 105). E na terceira, orienta-se para a realização da entrevista. As atividades discursivas são preparatórias para o encontro com a pessoa a ser entrevistada, conforme roteiro de assuntos trabalhados em sala de aula.

Sobre o exercício de *entrevista*, a professora Ecléa Bosi, na Revista na Ponta do Lápis n. 11 (CENPEC, 2009), denomina-o como "Uma experiência humanizadora". Ela chama a atenção para a questão ética, para o ato responsável que o aluno-criador, no papel de escutador, terá em relação ao idoso e às suas memórias que serão contadas. Essa relação constituirá o dialogismo que é de natureza social. Segundo Bakhtin:

> O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável. (BAKHTIN, 2010, p. 99)

Dessa forma, o aluno deve se posicionar como autor-criador, desenvolver uma escritura em *primeira pessoa*, imprimindo sua "assinatura" e sua arquitetônica sobre o que escutou e conseguiu registrar, é uma atividade intensa de *responsividade*, utilizando os termos da teoria bakhtiniana, da *Arquitetônica da Responsabilidade* (BAKHTIN, 2010). O aluno terá que olhar para os seus registros escritos e buscar na sua memória também os fatos que lhe foram narrados pelo idoso, que pode ser seu tio-avô, o próprio avô (atividade que possibilita além do exercício de cidadania e respeito aos mais velhos, a valorização e a aproximação dos idosos na própria família ou na própria comunidade), dando-lhes sentidos, sendo criativos e demonstrando um estilo particular de escritura. Exercícios que proporcionam reflexão e refração na vida do aluno, do professor, do idoso e dos demais sujeitos envolvidas nas atividades pedagógicas.



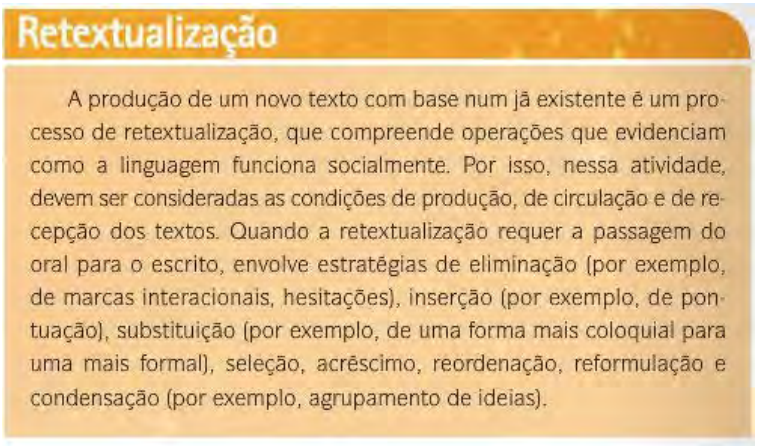
Na ***Oficina 12***, nominada como "*Da entrevista ao texto de memórias literárias*" (CLARA *et al,* 2010, p. 110), consiste em duas etapas. A primeira com o nome "*Registro da entrevista*", trata-se das orientações para que o professor retome com seus alunos as lembranças de que a entrevista realizada na oficina anterior servirá de "matéria-prima" para a escritura do texto em "memórias literárias".

Por isso, a importância do registro da entrevista, seja anotada, seja gravada. Essa "memória" registrada da entrevista deverá ser *retextualizada*, transformada de um texto oral (depoimento da pessoa entrevistada, que foi registrado pelo aluno) para o texto escrito (memórias literárias).

A segunda etapa, chamada de "*As mudanças",* refere-se às atividades que possibilitaram a retextualização, apresentando-se inicialmente a diferença na forma composicional de um depoimento, por meio de perguntas e respostas, com o texto já na forma de "memórias literárias". O texto referência para essa atividade é de "memórias literárias" escrito por Antonio Gil Neto[398], intitulado "*Como num filme".*

Para escrevê-lo, Gil percorreu o caminho didático planejado e parametrizado pelo Programa OLPEF, realizando a entrevista como instrumento de coleta de dados. Gil realizou a entrevista com o sr. Amalfi Mansutti, de 82 anos, morador de São Paulo.

Antes de iniciar as orientações dessas atividades, as autoras apresentam a conceito de "Retextualização" para que o professor se aproprie desse termo e aplique-o nos exercícios.


Retextualização

A produção de um novo texto com base num já existente é um processo de retextualização, que compreende operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente. Por isso, nessa atividade, devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. Quando a retextualização requer a passagem do oral para o escrito, envolve estratégias de eliminação (por exemplo, de marcas interacionais, hesitações), inserção (por exemplo, de pontuação), substituição (por exemplo, de uma forma mais coloquial para uma mais formal), seleção, acréscimo, reordenação, reformulação e condensação (por exemplo, agrupamento de ideias).

CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA. Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para a produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010, p. 112.

Esse conceito é de Luiz Antonio Marcuschi (2001, p. 46), que foi ressignificado em seu livro "Da fala para a escrita: atividades de retextualização", quando ele se apropria da expressão que foi empregada por Neusa Travaglia, em 1993, em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. Marcuschi diz que o uso do termo "retextualização", tal como empregado por Travaglia, se recobre apenas parcialmente, na medida em que se trata de uma "tradução", mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se na mesma língua.

[398] É professor, pesquisador e colaborar do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) - uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987.

Termo que se refere aos conceitos de Jakobson como as formas de tradução. Aqui fica nítido a referência a duas delas, a *endolingual* (a tradução interna numa mesma língua) como acontece na "retextualização" e a *intersemiótica,* que consiste na interpretação de signos não-verbais por meio de sistemas sígnicos não-verbais e vice-versa. (PONZIO, A., 2007, p. 36).

Essas duas formas podem colaborar na ideia de "retextualização" e vem ao encontro da ideia defendida por nós na pesquisa acadêmica citada na introdução deste artigo, de compreender a *tradução* como *interpretação,* pensamento delineado pelas muitas leituras de pesquisa. O que vale ressaltar é que na vida o ser humano sempre faz essa atividade de "retextualização" ou "tradução", por exemplo, quando se pede um esclarecimento, uma definição, uma explicação semântica, esse é um pedido de tradução e a resposta é uma interpretação, uma retextualização. O consumo de energia elétrica em uma casa é traduzido em uma conta a ser paga todo mês. Enfim, há uma série de exemplos para a retextualização.

No caso da entrevista, o aluno-criador também fará a tradução, interpretação não só do que conseguiu anotar em seu registro, mas dos movimentos corporais e sentimentos que o entrevistado manifestou do momento de recordar. Essa percepção é que dará um colorido especial no texto de memórias literárias. Assim, no caso do exercício pensado nesta oficina, espera-se que o professor compreenda o movimento da retextualização, como interpretação ou tradução, que

> [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 46)

O processo de retextualização é mais do que textualização, é interpretação, é construção de sentido, e a escrita, para os textos primários, ou a escritura, para os textos secundários, na escola, ou na vida, deve seguir o que disse Tatiana Belinky, em sua entrevista à Cortez Editora (2013), respondendo a pergunta de onde vem a "inspiração para escrever os livros",

> A inspiração vem do ar. Agora, essa vontade de escrever vem do ambiente, vem dos olhos de ver, dos ouvidos de ouvir, da curiosidade, das coisas que

> acontecem. Todos os dias acontecem coisas interessantes. O cotidiano é tão rico. É só prestar atenção.

Talvez, esses apontamentos conceituais possam colaborar com as atividades do professor nesta oficina, para não se privilegiar apenas a textualização no texto escrito, sem deixar de valorizar as marcas linguísticas e a reflexão da língua para o uso social.

Em suma, as atividades pensadas pelas autoras tratam dos recursos que são necessários para os alunos retextualizarem um trecho de entrevista em fragmentos de memórias literárias: contextualizando, descrevendo lugares e aspectos referentes ao tempo passado.

Considerações finais: *a metáfora da viagem*

A *metáfora da viagem* refere-se ao movimento dialógico e interacional que se concretiza nas enunciações estabelecidas no momento da atividade de entrevista (Oficina 11) e de produção textual ou retextualização (Oficina 12), onde os interlocutores, o espaço e o tempo se transformam, fluem como em um movimento da água num rio límpido. O movimento pode até se repetir, mas será outro, a *viagem* é sempre uma nova *viagem,* uma nova *enunciação*, um novo *encontro*. E toda *viagem* constrói novos sentidos e novas compreensões. Nessa v*iagem metafórica* pela *alteridade, dialogismo e escritura* estão em cena os sujeitos-aluno, entrevistado e professor. Vidas que se encontram e se entrelaçam formando um "tecido".

Para Barthes (2010, p. 74), "texto" quer dizer "tecido", no sentido de que o "texto" se faz, trabalha-se por meio de um entrelaçamento contínuo, onde os *sentidos* se mantêm, mais ou menos ocultos, revelando-se na enunciação (BAKHTIN, 2011). Também recobra o termo latino, *textus,* que significa também uma *imagem metafórica*, como uma *rede* ou *teia*, uma textura, uma trama, uma pintura, uma escrita, uma escritura, uma rede sígnica.

Assim, podemos dizer que as duas atividades de produção desenvolvem-se numa relação dialógica, como encontro de uma complexa *interrelação de texto*, no sentido de enunciado bakhtiniano e texto bartheano, e de *contexto* (dimensões que produzem sentidos, sempre de ordem ideológica); o encontro de *dois textos* (o que está pronto nas lembranças a serem verbalizadas, da parte da pessoa entrevistada) e o que ficará pronto (retextualizado pelo entrevistador, pelo aluno-autor, a partir de sua apreensão ativa e

apreciativa); e por fim, consequentemente, é o encontro de *dois sujeitos, dois autores, duas consciências*.

A atitude desses interlocutores, na atividade de entrevista (aluno e entrevistado) e atividade de retextualização (aluno e professor), pode ser compreendida como *texto*, assim como nos afirma Bakhtin (2011, p. 312): "*A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)".*

O aluno, ao assumir o papel de autor-criador, precisará *escutar* com atenção os enunciados de seu interlocutor, no caso, do entrevistado, e para esse exercício, precisará dar-se o tempo de escutar o outro, para então conseguir obter uma *recepção ativa do discurso do outro*, algo que é fundamental como diálogo. Nisso importa compreender que a peculiaridade do homem não é ser um animal que fala, que trabalha, mas que é o único animal capaz de *escutar*. Esse escutar é da ordem do *calar*, associado à compreensão dos sentidos. O espaço do calar e o tempo é a *intertextualidade* na enunciação. Por isso, a *escuta* é a arte da palavra, *compreensão respondente*, é diálogo como substância e não indiferença ao *outro*, como vivência com relação ao outro, como encontro de palavras.

Além da *escuta,* o aluno ao se propor a realizar a entrevista com a pessoa mais velha da comunidade, ele está se preparando para o exercício da *alteridade*, algo que nos últimos tempos e na comunicação discursiva é essencial, não somente a essa relação humana viva, mas com relação à *palavra outra*, que segundo Augusto Ponzio (2010, p. 25), parece muito com a palavra do escritor que: "[...] *fala em modo indireto, no seu nome não diz nada, coloca-se em uma posição de escuta*".

Portanto, o aluno ao se calar para *escutar* o entrevistado está processando seu *discurso interno* e isso é um ato de dimensão ética. Quem cala está falando e isso é da ordem da *alteridade*. A concessão é da *alteridade*, caracterizada pelo escutar plenamente, amorosamente, sem indiferença.

Dessa forma, o resultado da entrevista estará registrado tanto em papel, quanto na *memória* do aluno-autor, que terá o discurso do outro como texto, como matéria-prima para a elaboração do seu texto na forma de *memórias literárias* (que tem finalidade e característica diferente do gênero "entrevista"), gênero que pertence ao discurso literário, onde se "*transmite com muito mais sutileza que os outros, todas as transformações na interorientação sócio-verbal"* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p.153)

Essa é a essência do discurso e do diálogo, a preocupação e a atenção com o outro: *princípio da alteridade*. E o exercício de retextualização (Oficina 12) deve ter exatamente esse cuidado com a questão da alteridade. Isso tudo está na vida e na arte. Os sujeitos ao agir nesse mundo, transformam-no e são transformados por ele.

Concluímos dizemos que o exercício da *escritura*, quando o aluno for *retextualizar* o que ouviu, com utilização da linguagem literária, como *modo de dizer* ou *de contar* a vivência do *outro (do entrevistado),* se caracteriza como uma *nova viagem,* aonde a *escritura* vai se movendo "sem morada" (PONZIO, L., 2013) e "sem memória", como uma "uma visão sem olhos" (ato físico-óptico de ver, não filosoficamente falando), trilhando-se em um campo estético, que nos possibilita a *renovação* da vida e dos *sentidos* na vida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. [1979] O autor e a personagem na atividade estética. In:_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. [1952-53]. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. [1973] **O prazer do texto**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BELINKY, Tatiana. (2013) **A importância da leitura na infância.** Entrevista gravada pela Cortez Editora. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=lUzSnYpTG2U#t=30 > acesso 22.09.2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CENPEC. **Revista na Ponta do Lápis**. Ano V, número 11. Cenpec/AGWM: São Paulo, 2009.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. Caderno do Professor "Se bem me lembro...": orientação para produção de textos. Coleção da Olimpíada, São Paulo: Cenpec, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY B. ; NOVERRAZ, M. [2001]. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**: Área de Linguagens. Cuiabá: Defanti, 2010.

PONZIO, Luciano. La scrittura senza fissa dimora. *In:* **Modernitas, atti del convegno "Festival della modernità"**. Milano, 22-25 giugno 2006, L'alingua 248. Milano, Spirali, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. SP: Cortez, 2001.

PONZIO, Augusto *et al*. Fundamentos de Filosofia da Linguagem. RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto. **Encontro de palavras.** O outro no discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira (Org.). **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2011.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

Site consultado:

www.escrevendo.cenpec.org.br

LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: O GÊNERO LITERÁRIO COMO OBJETO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira (UESB – UNEB)
Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB)

O gênero no ensino de língua: considerações iniciais

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II (1998) e do Médio (1999), juntamente com as pesquisas realizadas em torno desta temática o ensino de gêneros reflete-se tanto nos espaços acadêmicos, quanto nas práticas pedagógicas. Estas propostas buscavam reverter o espaço das práticas tradicionais de ensino de língua e buscar novos caminhos nas práticas escolares. E o livro didático com sua constância na realização das atividades corrobora e divulga um ensino de língua materna baseado nas propostas dos PCNs, PCNEM, juntamente a isso as teorias acadêmicas, esboçadas nos espaços universitários, reiteram a discussão desde a formação inicial até a continuada.

O ensino de gênero é considerado, por estudiosos da temática, como uma potencialidade capaz de resolver boa parte do ensino de língua, pois associado às questões culturais e sociais permite vislumbrar uma ampla concepção linguística a partir das habilidades do ensino: leitura, escrita, oralidade e escuta. Sabendo que na escola há um momento prioritário para a leitura e a produção textual.

Muitas discursões nas academias seguem por perspectivas diferenciadas sobre a progressão epistemologia a respeito do ensino de língua materna baseado nos gêneros. Esta busca intensifica com o intuito da negação de padrões estereotipados do ensino tradicional de língua.

Vale trazer aqui uma breve exposição teórica sobre os estudos realizados sobre gêneros para que possa ser perceptível a diversidade de nuance surgida e contrapontos a este respeito. O questionamento de pesquisa indaga: como se configura as possibilidades de leitura no Projeto “Intervalo” direcionando-o em um viés dialético discursivo do uso de gêneros literários com foco no letramento literário? A necessidade de esboçar esse

tracejar de pesquisa é para expor as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, na delimitação do conceito gênero, para o ensino e aprendizagem de literatura (letramento literário), a partir da análise de gêneros literários do LDPL referenciado. Será feita uma análise discursiva interpretativa do gênero literário no Projeto "Intervalo" do livro didático "Português: linguagens" de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Uma breve trajetória: contrapontos

A base teórica inicial da pesquisa traz em poucas palavras um diálogo com os precursores do estudo da teoria de gênero. Desde Halliday com a Linguística Sistêmica-funcional; os estudiosos da Escola de Genebra e os autores da sócio retórica, Bazerman e Miller.

Primeiramente, com a Escola de Sidney a perspectiva da Linguística sistêmica-funcional proposta por Halliday focaliza em um ensino explícito com enfoque nas diferenças lexicais-gramaticais e escolhas semânticas discursivas. Isso na visão de Bunzen dificultava verificar questões de progressão na produção textual. Referente à avaliação, os critérios não eram definidos para realizar uma diferenciação dos diversos gêneros.

Enquanto que os pesquisadores da Escola de Genebra Bronckart, Schneuwly, Dolz dentre outros debruçavam em uma discussão de interação sócio discursiva, a fim de reconsiderar as práticas de ensino de língua materna vistas como tradicionais, colocando-as prontamente para refletir a formação dos professores. Vem destes pesquisadores a proposta de diversidade de textos e a relação que estes mantêm com o contexto de produção, associado, principalmente, aos aspectos históricos sociais. Com base nos conhecimentos trazidos pelos alunos para o espaço escolar, houve a contribuição da teoria da enunciação (foco em Bakhtin) e a teoria sócio interacionista da aprendizagem de Vygotsky. O conceito de gênero promove assim uma articulação, tanto com as práticas sociais quanto com os objetos escolares. Para Bunzen (2013, p.11) "o objetivo principal da "Escola de Genebra" não é tornar os gêneros o objeto real de ensino/aprendizagem, mas utilizá-los como "quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam." Nesse âmbito escolar, os gêneros são utilizados para promoção das

capacidades de ação, discursivas e linguísticas, baseadas em um modelo didático com fim nos objetivos de ensino: as sequências didáticas.

Já a escola norte-americana, a Nova Retórica - Miller e Bazeman - busca redefinir a concepção de gênero em busca de um conceito de ação e de atividade. Esta intenção diferenciada dos pesquisadores norte-americanos e canadenses fica claro ao sumariar Bunzen quando ele parafrasear (Miller, 1984) "os gêneros são vistos como formas de ação social e discursivas". Bunzen ainda (2013 p.17) complementa: "os gêneros deixam de ser compreendidos como *tipos de texto* com suas regularidades lingüístico-textuais e passam a ser definidos como ações em resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura."

É com esta visão que os pesquisadores inserem seus estudos nas leituras de Bakhtin associando as noções de dialogismo, interação e questões sociais e culturais, juntamente com possibilidades dinâmica e de mobilidade dos gêneros.

As discussões expostas supracitadas refletem nos documentos oficiais de educação e também na elaboração dos materiais didáticos buscando dar prosseguimento a formação docente. Dentre eles, o livro didático como gênero discursivo, objeto cultural, traz em seu interior uma composição heterogênea de gêneros. Estes são utilizados como recursos norteadores para o ensino de Língua partindo ora de atividades de compreensão de leitura, ora de outras direcionadas a produção textual e também ilustrativas das seções de uso da língua ou, necessariamente gramatical.

Dentre a inserção dos gêneros está presente no LD do Ensino Médio, objeto desse estudo, o gênero literário. A distribuição deste gênero caracteriza-se por sua diversidade desde poemas, crônicas, contos e fragmentos de textos literários. Essa especificidade de gênero é temática discursiva neste texto, não necessariamente a distribuição no LD, nem o enquadrar dos textos em caracterizações ou estilos literários. A proposta em questão delimita-se em um olhar para os Projetos Intervalos, situado no livro "Português: linguagem" de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A inserção deste projeto objetiva-se dá uma perspectiva dialógica ao ensino de literatura, movendo se para uma proposta de interação discursiva, o objetivo, então é perceber se as

atividades indicativas promovem um espaço de compreensão responsiva do aluno e se oportuniza ao leitor de literatura um espaço para o letramento literário.

O livro didático: interação e dialogismo

Este texto tomará como foco de análise o objeto de estudo - o Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a fim de esboçar o papel cultural desse material pedagógico que transita todo um percurso, do seu processo de produção até as salas de aulas e espaços pedagógicos diversos. O LD insere-se em uma esfera educacional, por conseguinte esfera da atividade humana, relacionada ao uso da língua, uso este imbricado em situações comunicativas diárias, independente do espaço sócio histórico. E divide o espaço de diversos outros gêneros que dispõem os educandos, desde a escola até o âmbito familiar com seus diversos eventos de letramentos.

Ao refletir sobre a esfera educacional, o LDLP faz parte de um dos materiais didáticos mais utilizados e traz consigo uma heterogeneidade de gêneros discursivos. Bunzen (2005) cita a terminologia utilizada por Canclini ao mencionar o processo de "hibridação" e deixa evidente o que se visualiza no LDLP, pois é notória a junção e modificação constante dos gêneros de acordo com a agilidade diante do processo tecnológico constante. E como enunciado discursivo, BAKHTIN (1997, p.279) apresenta:

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano.

A adjetivação esboçada pelo autor sobre os gêneros discursivos (riqueza e variedade) representa este misto de incompletudes, e isso possibilita amplos olhares, que são e podem ser vislumbrados diante do processo de construção e uso social. Com essa vertente, vale a advertência feita por Bunzen (2005, p. 37):

> Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com

> certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Com essa multiface inserida na atuação do livro didático, o que se tem são infinitos olhares que se cruzam, são mundos múltiplos perfazendo histórias e oportunizando outras que serão produtos de cada leitor. Ao imaginar esse diálogo é permitido compor a moldura de produção, embora moldura seja usada aqui apenas para retratar o conjunto da produção, pois a situação que se segue, em espaços, culturas e contribuição sociais de cada sujeito em dialogia, na produção, circulação e recepção supere o enquadrar, a molduragem oportunizando plurissignificações. Nessa fluência, está impregnado o outro e os seus outros capazes de negar a simples estandardização do livro didático como apenas um suporte de textos.

Essa heterogeneidade é um dos pontos que se destacam na estrutura do LD, passível de classificá-lo como um objeto complexo, conforme Signorini, citada por Bunzen (2005, p. 17), menciona, referindo-se a "multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis, inscritos em múltiplas redes e múltiplos recortes espaço-temporais, comportando a disjunção e a contradição disruptiva, ou seja, não dialética, como componentes a serem focalizados". Esse diverso compõe as páginas do material escolar, com foco em um leitor que possa ter em mãos uma boa parte dos gêneros que está inserida na esfera social.

Inovações da sociedade, heterogeneidade linguística, a língua está prenhe de variações e "cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa". (BAKHTIN, 1997, p. 280). Língua e vida constituem uma miscelânea, não há como fragmentar a língua do seu uso, pois ela faz parte deste cotidiano; a língua transpõe a vida e vice-versa. E Bakhtin (1997, p. 283), mantém essa, uma discussão análoga: "A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua".

Como um enunciado, no processo de produção deste gênero discursivo, o LDLP, exemplifica-se como um signo ideológico que traz no seu bojo uma intenção discursiva direcionada a escolhas feitas pelo projeto editorial, por pesquisadores, consultores e colaboradores. Ao definir qual o embasamento teórico pedagógico, linguístico

(concepção de linguagem) e literário, direcionador das escolhas textuais, abrem espaços para inserção de propostas metodológicas e atividades relacionadas; sugestões de materiais extras didáticos; construção do design gráfico, utilizados como um recurso respondente destinado aos interlocutores (coordenação pedagógica, quadro docente, educandos).

O gênero literário como prática de Letramento literário

Abordar o ensino de literatura, limitado no termo ensinar a literatura, é uma incompreensível expressão, visto que não se configura ensinar literatura sem antes de ler literatura. No entanto, ler literatura não se completa por si só na perspectiva educacional. Segue-se, então o surgimento do termo letramento, exposto por Magda Soares (2009, p. 13), como uma palavra que chega ao Brasil na segunda metade dos anos 80. A palavra letramento vem da palavra em língua inglesa *literacy* e remete ao significado do termo letramento, exposto por Soares (2009, p. 18) "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." Assim, agregado a esta concepção está a leitura, não na visão de aquisição, mas sim no processo de leitura literária usado no âmbito de escolarização.

Cosson (2011, p. 23) considera o letramento literário como prática social inserido e de responsabilidade da escola, além disso "indaga como deve ser feita a escolarização da literatura sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização." Pensar a literatura em outra vertente traz a possibilidade de ser vista da forma como ela é, arte literária. Arte como uma relação dialógica entre aquele que cria e o contemplador da obra lida. Tendo em vista a sua inserção no meio social.

As atividades no ensino de literatura são apresentadas por Cosson (2011, p. 22) e o autor as demonstra como oscilantes ao prescrever informações sobre literatura e a autoridade veemente sobre o exercício do hábito de ler, negando assim o gosto do leitor literário. No objeto estudado, LD, não há espaço para o que o leitor deseja ler, e sim "imposições" de leituras, consideradas como artísticas por um grupo que as julgam a partir de atitudes valorativas condizentes com seu grupo de valor. Na verdade, a leitura

fica em segundo plano e o priorizado é o contexto sócio histórico de períodos ornados por gêneros literários delimitados em excerto de poemas, romances que serão produtos de análises procedimentais formais, temáticas e ideológicas, em atividades.

A literatura descola do seu lugar social, mantendo um hiato entre o cultural e o pedagógico e a práxis de leitura dos gêneros literários mantém distâncias significativas da escola e das alterações encaminháveis através do livro didático. O ponto crucial considerado como vivaz provém de um esvaziamento amplo, comprometendo um olhar renovado diante da produção cultural no contexto pós-moderno.

Coadunar com Pinheiro (2006, p.113) que expõe uma série de indagações, faz refletir: "precisamos de livro didático de literatura? Os livros didáticos de literatura, como estão, têm contribuído para a formação de leitores de obras literárias? Não seria mais rico, em vez de estudar literatura no ensino médio de um modo atrelado ao viés historicista, ler as obras com alunos?"

Nesse sentido, o ensino de literatura deve ser mesclado com diálogos entre gêneros literários condizentes com a satisfação do leitor quanto por categorias artísticas, culturais e linguísticas. Ao contrapor, Jouve (2012, p. 135) salienta:

> No quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que - pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo - merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa.

Jouve, em nota, corrobora que não opõe a conexão entre o valor da obra de arte e a dimensão estética. Ademais, ressalta o relativismo da dimensão estética "além de ser sempre subjetiva". Contesta a isso o objetivismo e originalidade dos saberes expressos pela obra artística composto do valor transcultural. Esse impasse não radicaliza o ensino, em contrapartida abre frestas para uma dimensão que oportuniza ao leitor ser, conhecer, viver com os outros. O diálogo construído transgride limites temporais e espaciais e, ainda assim, oportuniza ao sujeito leitor a ser ele mesmo. O que é interiorizado pelo gênero literário segue de uma intensa "verdade" de convívio com e para sociedades diversas. Cosson (p.27) sumaria a partir do que se evidenciou:

> ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Ao compartilhar visões diferenciadas, leituras são feitas e fazem do leitor produtor de sentidos. Essa transitividade do ato de ler evidencia a discursividade leitora e mantém ativa a réplica enunciativa capaz de produzir atitudes respondentes.

O isolamento do leitor pode ser considerado como uma representação concreta. Para olhares menos atento, há um ser solitário e afastado da sua comunidade. Muitos deixam a mercê a sua visualização, a multiplicidade cultural presente no ato de leitura. Ao ler, o discurso pertencente ao outro-autor (que não possui um discursivo monológico) percorre linhas e entrelinhas textuais e segue para ser apreendido ou dialogado pelo (com) o leitor (repleto de outros discursos). Essa junção estabelecida, nessa conexão, produz outros discursos no contínuo diálogo considerando por Cosson a leitura como: "um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser *solitário*, mas nunca deixa de ser *solidário*." (grifo nosso)

Vale, então, sintetizar que não há nada de indizível em um gênero literário, é preciso revelar o que busca ser identificado. Essa identificação sobressai no espaço antropológico, cultural, o que expressa sobre o humano. Com isso, o ensino de literatura permite ser claro, seguindo o viés de Jouve (2012, p.137):

> Para resumir, o (simples) leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimentos*. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (grifo do autor)

Na configuração do conhecimento acima exposto, a função do ensino de literatura é possibilitar ao leitor informações capazes de fazer com que o gênero literário fale. Mesmo munido de aparatos linguísticos, como por exemplo, metáforas, estas trazem impregnadas uma visão cultural rica e inculca na literatura o que Jouve (p. 165) considera:

> A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar.

Com essa liberdade, a literatura se instaura em um processo de interação intenso capaz de se desvencilhar de padrões a ela destinados e constrói caminhos múltiplos. Nesse sentido, o letramento literário pode ser visualizado pensando em uma dialética compartilhada indissolúvel, assim como os demais diálogos que ocorrem. A partir da interação de dois sujeitos resulta a enunciação. E perante a distância que ambos deparam, como é o caso do letramento literário ou de interlocutores reais (autor) ou fictícios (personagens ou eu-lírico), a palavra será dirigida ao leitor e este em um dinamismo cíclico manterá vivaz a interação, fazendo com que outros leitores se aliciem ao interligar a essa cadeia ininterrupta. A leitura literária, nesse enfoque, precisa ser significativa tanto para o leitor como para a comunidade que este está inserido, e a prática da leitura literária é capaz de colaborar para dizer o mundo a todos os interlocutores.

Cosson (p. 47) aprecia a distinção feita por Halliday ao abordar a orientação direcionada ao letramento literário em relação ao saber literário. Para tomar noção da dimensão exposta o autor menciona três tipos de aprendizagem: **a aprendizagem da literatura** relaciona o mundo à linguagem utilizada nos gêneros literários com a missão de experiênciá-lo; **a aprendizagem sobre a literatura**, considerada um ditame no ensino, ao passo que centra na história, em características diretivas, em períodos idealizados apenas para facilitar a organização didática promotora de uma compreensão suscetível ao conhecimento; por fim, **a aprendizagem por meio da literatura**, ou saberes e habilidades que a literatura pode oportunizar aos seus leitores. No ensino, ainda se vê aulas de literatura tracejando pelas duas últimas aprendizagens e desconsiderando o diálogo pertinente entre a literatura e o mundo.

Para concretizar, um ensino voltado para o letramento literário é preciso estar centrado na "experiência do literário". Essa expressão usada por Cosson (p. 47) é reforçada quando indica: "é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras". Nessa perspectiva, a literatura, como discurso, como prática, percebida no espaço de escolarização, vai além das leituras dos gêneros literários e o professor mediador da aprendizagem organiza situações que levem o aluno-leitor a posicionar-se com uma visão crítica sobre os textos lidos. Assim, a leitura não permanece na superficialidade das palavras, mas sim na imersão que o leitor

faz ao perceber as possibilidades intertextuais capazes de visualizar outras culturas em comunicação com a cultura própria.

Por fim, o letramento literário, como princípio dialógico, permanece tecendo leituras, as quais se manifestam a cada compasso sinfônico do ato de ler. Por conseguinte, o leitor, em uma réplica enunciativa, interliga com outrem e transfere, de forma ativa, por meio do processo comunicativo ou indiretamente relaciona com temáticas vivenciadas, produz discursos referendados em enredos lidos. Nesse caso, é cobrada a resposta, embora ela ocorra em cada momento oportunizado a comunicação construída por uma comunidade de leitores. Essa comunidade oferece ao leitor um repertório, um panorama cultural e ele imerso nesse espaço de transeuntes "constrói o mundo e a ele mesmo" (COSSON, p. 47)

Para esse quadro situacional, percebe-se uma lacuna a preencher junto ao sistema canônico no ensino de literatura. Há trilhas a serem percorridas, seguidas por inúmeras manifestações literárias constituídas como argumenta Even-Zohar, citado por Cosson como um polissistema.

O entrelaçar sociológico do método bakhtiniano: o gênero literário nas trilhas do livro didático

Na anunciação do processo de tessitura, seguindo contextos diversos para promover a junção dos versos no poema, o corpus dessa pesquisa será analisado recorrendo ao método sociológico proposto por Bakhtin/Volochinov (1981). Os autores reiteram que o foco compositor da enunciação não é interior, mas sim exterior e se situa no contexto social que circunda o indivíduo. Ainda traz consigo o fulcro fundante da interação social.

De acordo com a proposta conceitual, nessa pesquisa, a língua constitui vivaz e evolve historicamente com nuances variadas. Para tanto, a metodologia basear-se-á no método sociológico esboçado por Bakhtin/Volochinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Isso não será criteriosamente seguido como um preceito, mas a adequabilidade permitirá dá voz e autonomia ao objeto, a fim de que ele, por meio das particularidades da pesquisa dialógica, possa falar ao indicar o percurso a ser seguido.

Em virtude disso e da análise do objeto livro didático, a disposição metodológica, para este estudo, será configurada em uma pesquisa qualitativa e lança mão da análise discursiva do projeto "Intervalo" do livro didático "Português: linguagens" de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, 7ª edição reformulada, 2º ano, manual do professor, integrante do Programa Nacional de Livro Didático do Ensino Médio.

Perante a totalidade de gêneros e dos tons plurais foi priorizado o gênero literário, seja ele em prosa ou verso. Os autores de '*Português: linguagem'* centram no enunciado, nas suas condições de produção para buscar o leitor/ouvinte do gênero discursivo em suas variadas tessituras. Diante da complexa circulação do LD e da heterogeneidade de gêneros discursivos que o compõe será feita uma análise do Projeto Intervalo: "Romantismo em revista", objeto de pesquisa deste texto.

O projeto é estreado com o título do projeto INTERVALO, disposto em composição gráfica irreverente com uma fonte colorida; na sequência uma tela introdutória para a contemplação dos educandos, pois não expõem atividades direcionadas. Abaixo a imagem:

Figura 1- Abertura do capítulo Intervalo

Intervalo

Hermitage Museum, St. Petersburg

Ruínas do monastério de Oybin, *de Caspar David Friedrich.*

As atividades sugeridas a seguir devem ser realizadas em grupo de acordo com as orientações do professor.

Escolham uma delas e realizem-na. Busquem informações complementares em livros, enciclopédias e revistas especializadas no assunto escolhido e também nos livros e filmes indicados na seção **Fique ligado! Pesquise!**, na abertura da unidade.

No dia combinado com o professor, todos devem trazer seus trabalhos e montar uma **revista cultural falada** que tenha o título **O Romantismo em revista**, ou outro, se quiserem. Convidem outras classes, professores, funcionários, amigos e familiares para o evento.

128

Fonte: CEREJA e MAGALHÂES (2010)

A proposição inicial sugere uma interação discursiva entre os alunos ao recomendar a organização da turma em grupo. Isso fica evidente ao visualizar que toda enunciação ao focar na sua organização central não é interior, mas sim exterior e se situa no meio social em que o indivíduo está envolto. Diante das sugestões de atividade do projeto supracitado, é sugerida a escolha e a realização de uma delas. Como interlocutor do discurso, a esfera educacional mantém constante a interação e o dialogismo. Esse processo prévio não segue prescrições. Ante a flexibilidade linguística e os seguintes imperativos: "Escolha uma delas e realizem-na", "Busquem informações complementares em livros, enciclopédias" o ouvinte compreende ou não a significação linguística do discurso do LD, as possíveis modificações feitas pelo docente e assume para com esta enunciação uma réplica ativa. É permissível fazer um paralelo com a formação polifônica dos enunciados, pois eles estão ligados tanto aos elos que os antecedem quanto aos que os sucedem na conjuntura da comunicação verbal. Para Goulart

(p.38-39): “o papel dos outros, como interlocutores, destinatários - participantes ativos, é, então, muito importante. Aqui, destacamos o papel dos Outros na escola - Outros/professores, Outros/autores, Outros/colegas”. São estas vozes que se encontram constantemente no dia a dia da sala de aula e que serão convocadas a ocuparem sua colocação de enunciador discursivo ao aceitarem o proposto no projeto, modificarem sugerindo novas possibilidades ou silenciarem à atividade e de forma autônoma substituindo-a por outra condizente com sua prática situada.

Figura 2 - Projeto Intervalo “Romantismo em revista”

Fonte: CEREJA e MAGALHÂES (2010)

O gênero literário (poesia e prosa) é sugerido como base na seção ‘O amor romântico’ e inicia-se com um questionamento ao sujeito em dialogia solicitando que eles respondam “O que era o amor para os românticos?”. Nesta atividade, evidencia-se uma compreensão responsiva ativa, em que ao leitor/aluno são propostos poemas canônicos e leituras teóricas para definir o amor romântico. O iniciar do projeto não norteia a leitura a partir da vivência do leitor. O contexto social não é indicativo de manifestação nessa proposição e são feitas indicações de um tempo e espaço do século XIX. O leitor/aluno não se posiciona integralmente, e é necessário buscar o outro (textos teóricos e poéticos), para a partir desses se evidenciar a manifestação do “eu”. Outras seções são sugeridas e buscam um diálogo entre a literatura e outras artes. A seção 2 direciona a pesquisa para as artes plásticas, a seguinte para a música romântica propondo um paralelo entre a erudita e a música popular hodierna. Essas seções não serão analisadas justamente por não

abordarem questões referentes à literatura. Enquanto que as atividades seguintes prosseguem com o estilo literário. Como a próxima que será esboçada.

Figura 3 - Seção: Sou muito romântico! - Declamando poemas

4. Sou muito romântico! — Declamando poemas

Escolham poemas entre os que foram estudados nesta unidade, ou nos livros indicados na seção **Fique ligado! Pesquise!**, na abertura desta unidade, para montar uma mostra panorâmica da poesia romântica.

Uma parte do grupo poderá declamar poemas bem comportados de diferentes poetas românticos, brasileiros ou estrangeiros; outra parte, poemas inspirados no "mal do século", de autoria de poetas brasileiros, de Byron ou de Musset.

Para a apresentação, procurem usar, se possível, um vestuário de época: uma gravata-borboleta, cartola e bengala; as meninas podem pentear-se de forma elaborada, com cachos sobre a testa e um "nó" no alto da cabeça adornado com pequenas flores, ou usar um vestido bem rodado, com os ombros à mostra e um chapéu tipo boneca (uma espécie de touca), amarrado com um laço de fitas largas. Os que forem declamar poemas inspirados no "mal do século" podem usar uma capa preta e fazer uma maquiagem para transmitir a ideia de palidez.

Photodisc/Getty Images

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES (2010)

Nessa mesma temática, em 'Sou muito romântico! Declamando poemas', a primeira solicitação sugere a escolha de poemas estudados para serem declamados e caracterizados com vestimentas correspondentes a cada estilo. Essa escolha do gênero poema pode ser uma enunciação provocativa em que o leitor/ouvinte faça questionamentos sobre autores, estilos, estrutura de poemas, uma atitude respondente ativa ou o discente pode apenas seguir a determinação do educador. Isso pode ser evidenciado outrora na leitura dos poemas, e montagem da "mostra panorâmica da poesia romântica" (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 130). O procedimento metodológico induz, também, o leitor/aluno manifestar, por meio do desempenho do aluno, gestos, enunciados, produzidos espontaneamente e resultantes do seu processo interpretativo do letrar literalmente. Na próxima seção há a presença de outra fase romântica.

Figura 4 - Seção: "Stamos em pleno mar!"

5. "'Stamos em pleno mar!" — Declamando ou encenando "O navio negreiro"

Dividam em partes o poema "O navio negreiro", de Castro Alves, e declamem-no integralmente ou uma parte dele. Para a apresentação, montem um cenário com imagens que façam lembrar o mar e o sofrimento dos escravos. Se quiserem, transformem o poema em uma peça teatral, realizando as adaptações que julgarem necessárias. Nesse caso, façam uma leitura dramática do texto, memorizem-no e ensaiem-no antes da apresentação.

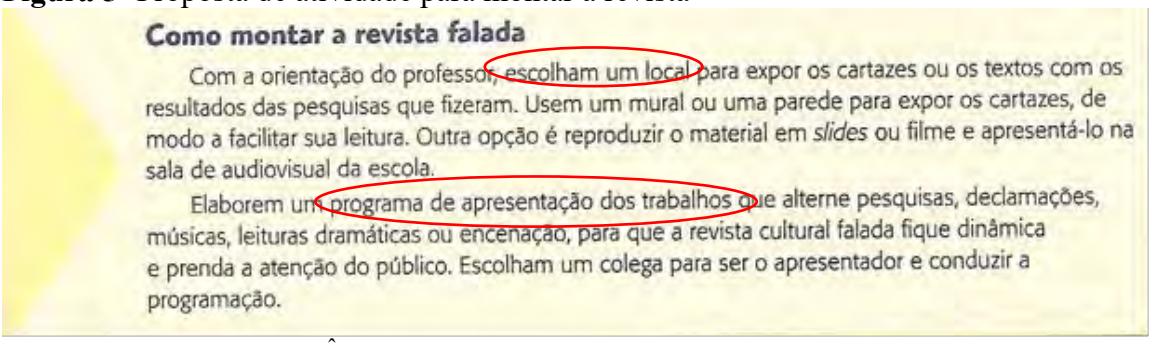
Coleção Particular

Retrato de mulher, de Benedito José Tobias.

Fonte: CEREJA e MAGALHÂES (2010)

Em 'Stamos em pleno mar! - Declamando ou encenando "O navio negreiro"', após a leitura do poema "O navio negreiro", visualiza-se seguindo particularidades referentes à trama anterior, embora acrescente a montagem de um cenário e transmutação do poema em peça teatral. Esse fato possibilita adaptações a serem feitas de acordo com o interesse do leitor/aluno. Ao mobilizar o leitor para montagem do cenário, isso é feito a partir da responsividade inerente ao texto e ao seu contexto de vivências.

Figura 5- Proposta de atividade para montar a revista



Como montar a revista falada

Com a orientação do professor, escolham um local para expor os cartazes ou os textos com os resultados das pesquisas que fizeram. Usem um mural ou uma parede para expor os cartazes, de modo a facilitar sua leitura. Outra opção é reproduzir o material em *slides* ou filme e apresentá-lo na sala de audiovisual da escola.

Elaborem um programa de apresentação dos trabalhos que alterne pesquisas, declamações, músicas, leituras dramáticas ou encenação, para que a revista cultural falada fique dinâmica e prenda a atenção do público. Escolham um colega para ser o apresentador e conduzir a programação.

Fonte: CEREJA e MAGALHÂES (2010)

Nessa seção final, há indicação de interlocutores, desde a voz do professor, juntamente com os leitores, mas também há a proposta de participação dos leitores do LD, ao indicar através de verbos no imperativo, sugestões de como a atividade pode ser desenvolvida. Nessa proposição, a indicação de escolha de espaço para apresentação da revista e material a ser utilizado, manifesta de forma evidente. Há uma interação constante e pode ser intensificada com a voz do educador que ao analisar a proposta e sugerir outra condizente com o a prática situada do âmbito escolar.

Algumas considerações:

A leitura do gênero literário é representante de interação e diálogo entre o autor, o texto e o leitor, seguido da possibilidade de troca discursiva com a comunidade que é vivenciada. A noção de compreensão responsiva ativa é necessária para qualificar o trabalho com as práticas de leitura, pois, quando se focaliza a multimodalidade dos gêneros literários, provoca-se produção de respostas demandadas dos percursos interativos de ensino da língua. Isso reforça a possibilidade do desenvolvimento de atividades didáticas que focalizem a exploração dialógica dos gêneros escolares. Nesse sentido, a prioridade pelo ensino de literatura no Ensino Médio deve repensar a prática docente e o uso do livro didático ao rever de que forma a literatura está sendo "imposta" a estes jovens. Mudar este panorama requer uma mudança de atitude dos docentes, enfocando no ensino de literatura o gosto pela leitura. Após termos em sala de aula um grupo de leitores literários é possível falar de literatura com aqueles que leem literatura. O espaço de leitor será mais visível ao deparar com situação similar. E ao questionar o porquê da escola ser um momento de leitura se este ato pode ser feito fora dela, difere completamente, visto que é na escola que presenciamos o âmbito de diversidades de olhares, cada um com seu modo significativo montará a colcha de retalho da leitura.

Referências:

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do Discurso. 2005. 168p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Linguísticas Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo. 2005.

_____. **O ensino de "gêneros" em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem
de língua materna. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_Clecio Bunzen.pdf . Acesso em: 03/10/2013.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: vol. 2. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed.1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

GOULART, Cecília M. A. **Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários**. In. PAIVA, Aparecida et all (orgs.) Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. 2. Reimp. Belo horizonte: Autêntica/ CEALE, 2007.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradutores Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

PINHEIRO. Helder. Reflexões sobre o livro didático de literatura**.** In. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

A (INTER) RELAÇÃO DOS GÊNEROS EM "*LIBRO DE MANUEL*" DE JULIO CORTÁZAR

María Emilia Vico (UNR)

Contexto de pesquisa e objetivo do trabalho

A minha pesquisa de doutorado está na linha das literaturas comparadas, mais precisamente das literaturas comparadas argentina e brasileira. O tema da tese de doutorado centra-se na análise comparativa, principalmente do gênero conto nos autores Julio Cortázar e Osman Lins, no entanto também trabalhar-se-á com outros gêneros como ensaio e romance. O primeiro eixo da comparação versa sobre a construção poética que nos remetem ao que definimos como poética da (não) comunicação: a existência de um âmbito menos comunicável, sendo o eixo temático. O segundo eixo é a análise da renovação na escrita que inclui a (inter) relação dos gêneros nas obras dos autores mencionados através dos aspectos formais e das reflexões metalinguísticas de Cortázar e Lins.

A presente comunicação é um trabalho preliminar, especificamente faz parte de uma monografia que será apresentada para a conclusão da disciplina Linguística ministrada pela Professora Doutora Florencia Miranda que tem como produção final a abordagem da temática dos gêneros textuais em textos literários, especificamente os processos de intertextualidade e intertextualização em um *romance* do século XX, o *Libro de Manuel* do autor argentino Julio Cortázar, que têm como característica a renovação na escrita e a (inter) relação de gêneros. O objetivo é analisar esses processos (a obra "parece" pertencer a outro gênero não literários: relato histórico político, que é, no entanto, um elemento da ficção narrativa), e descrever e analisar a presença desses outros textos e gêneros que, além de mostrarem a (inter) relação na construção poética (com as características, funções e efeitos desses processos), abrem um caminho para repensarmos o gênero *romance.* Pretende-se fazer uma análise da obra de Julio Cortázar *Libro de Manuel* com o intuito de analisar o gênero que parece ser um *romance* más também um

relato histórico político (ficção ou não ficção?) e os processos de intertextualidade e intertextualização, suas funções e efeitos.

Para isso, em primeiro lugar, realizar-se-á uma breve apresentação do autor argentino Julio Cortázar. Em segundo lugar, apresentar-se-á a obra *Libro de Manuel,* sua resenha e características fundamentais que dizem respeito da renovação na escrita. A necessidade de situarmos o autor e o livro vai ser fundamentada a seguir. E finalmente analisar-se-ão os processos de intertextualidade e intertextualização.

Julio Cortázar

Nasceu por acidente em Bruxelas por seus pais argentinos serem diplomáticos mas escreveu sua obra em espanhol e sempre se considerou argentino. Ministrou aulas de Literatura francesa e inglesa. Deixou o cargo de professor depois que o Presidente Perón chegou ao poder, sua vinculação a assuntos políticos ocorre com a sua rejeição pelo governo peronista, aproveita para sair do país uma bolsa que ganhou para estudar na França. Formou-se como Tradutor. Quando emigrou a Paris ainda era um escritor desconhecido, tinha apenas 37 anos. A obra memorável na área da tradução chegou com o trabalho para o espanhol da obra de Edgar Allan Poe. Começou a escrever na década de 40 (antes disso publicou sob pseudônimo Julio Denis) e continuou até pouco antes da sua morte em 1984. É autor de artigos, ensaios, resenhas em revistas como *Realidad, Cuadernos americanos*, *Sur*, e outras. Foi o seu livro de contos "Bestiario", de 1951, com o que inaugura o fantástico. Na sua formação artística influíram o existencialismo e o surrealismo, no entanto, nunca aderiu totalmente a nenhuma tendência ou movimento. Estava numa constante busca, renovação e reformulação, era contrário às convenções. Reflete metadiscursivamente em "La vuelta al día en ochenta mundos" de 1967 e "Último Round" de 1969. Escreve a obra mais notável para a crítica "Rayuela", traduzida para várias línguas, entre elas para português "O jogo da Amarelinha" onde subverte a escrita, o gênero romance e o processo de leitura, surpreende à crítica literária e aos leitores. Cortázar traspassa os limites das convenções literárias e linguísticas com gêneros híbridos e novas estratégias narrativas. Publicou mais de 15 livros mas ainda se sentia um escritor não profissional, em várias entrevistas declarou que ele ainda era um escritor aficionado.

Libro de Manuel

Em 1973 Cortázar publica *Libro de Manuel.* Para essa época era um escritor conhecido pelos leitores e pela crítica principalmente desde a publicação em 1963 do romance *Rayuela*. Por ser considerado, *Libro de Manuel,* pela crítica como o livro político do autor é pertinente analisar o contexto em que foi escrito e publicado. Cortázar escreveu *Libro de Manuel* entre 1969 e 1972. Em 1966 instaurou-se na Argentina um governo de *facto,* governo militar encabeçado pelo General Juan Carlos Onganía, chamado Estado Burocrático Autoritário tendo a característica de não ser um governo transitório, mas permanente que liderou o país até 1973 ano da publicação do *Libro de Manuel.* A obra catalogada como romance e que o próprio autor assim denomina em várias entrevistas é também reflexo da realidade dos anos da ditadura militar parecendo, em vários momentos, um relato histórico político sobre as problemáticas latino-americanas.

O *Libro de Manuel* é uma tentativa de ficção e realidade, ou de dizer a realidade através da ficção. Convergem as díades: ficção/não ficção, literatura/jornalismo. Pelo fato de ser um romance político 'atual' (e aqui salientamos com atual os anos 70 da Argentina e América Latina) tinha uma correlação com o acontecer histórico e tinha que ser publicado (como o próprio autor menciona) rapidamente para não perder atualidade. E aqui temos uma hibridação a respeito do gênero romance por não precisar esse gênero dessa pretendida atualidade que precisa o *Libro de Manuel.*

Romance? Romance político? "Novo" romance? Ou novo gênero?

O texto empírico na sua construção adota um gênero que por sua vez se adapta. Perante esse processo de adopção e adaptação (MIRANDA, 2010, P. 105), no caso do romance em análise surge a primeira problemática. Se considerarmos que o escritor adota um gênero, escolhe esse modelo dentre outros para a construção do texto empírico poderíamos neste caso dizer, num primeiro momento, que se trata de um romance. De fato, a ficha de catalogação do livro diz:

"*1 Narrativa Argentina. 2. Novela."*, o que em português é romance. E o que pode se depreender da catalogação? De termos a informação de que se trata de um romance? Desde o começo então, **o leitor se prepara** para ler um romance. Além da catalogação, a resenha, que costuma ser a primeira leitura que fazemos para saber o que vamos encontrar no interior do livro e que predetermina a nossa leitura posterior, diz:

"***Libro de Manuel*** *(1973) es la gran* ***novela política*** *de Julio Cortázar. Uma síntesis polémica de sus búsquedas estéticas y su interés por los movimientos revolucionarios de aquellos años..."* (CORTÁZAR, 2012). Tanto a catalogação quanto a própria referência no texto são marcadores autorreferenciais de gênero, no peritexto.

Entretanto, o leitor preparado para começar a leitura de um romance encontra nas primeiras páginas do livro o seguinte:

"Por razones obvias habré sido el primero en descubrir que ***este libro no solamente no parece lo que quiere ser sino que con frecuencia parece lo que no quiere****..."* (CORTÁZAR, 2010, p. 9). Por um lado, temos um começo que não é o que o leitor espera (na verdade, como saber o que o leitor espera?), mas do que temos certeza é que não começa a narrativa. Esse começo surpreende o leitor (subverte ou adapta o gênero romance), um leitor acostumado a começar a leitura do gênero romance com ficção. Ou se, de fato, houver um prólogo, prefácio, o leitor costuma ser avisado através do título Prefácio, por exemplo, Prefácio à Terceira Edição na qual o autor explica possíveis modificações, acréscimos, etc. Todavia, Cortázar dedica três páginas a esclarecer (ou obscurecer, confundir) que o livro não parece o que quer ser e que além disso às vezes parece o que não quer. E neste ponto é interessante salientar que enquanto nos prefácios costumamos encontrar esclarecimentos e explicações que de uma ou outra maneira orientam o leitor, no caso de Cortázar se faz o contrário. As primeiras três páginas, longe de esclarecer e orientar o leitor fazem-no duvidar a respeito do que vai encontrar. Vejamos que convida os leitores a fazerem a sua própria experiência:

> *"Por razones obvias habré sido el primero en descubrir que* ***este libro no solamente no parece lo que quiere ser sino que con frecuencia parece lo que no quiere****..."* (CORTÁZAR, 2010, p. 9)

Neste ponto, podemos também fazer menção do começo do livro "O jogo da Amarelinha" que de muitas maneiras também convida o leitor a fazer o seu próprio percurso, embora o título desse fragmento seja *Tabuleiro de orientação* e pareça orientá-lo.

> *"Tablero de dirección".* (é o título) *A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros. El lector queda invitado a elegir una de las dos posibilidades siguientes..."* (CORTÁZAR, 2009, P. 111).

Nesse começo deixa o leitor escolher o rumo, gerando possíveis leituras. E até prescinde o leitor de ler alguns capítulos o que está também dando a possibilidade ao leitor de fazê-lo ou não. Diz assim: *"Por consiguinte el lector prescindirá sin remordimientos de lo que sigue".* (CORTÁZAR, 2009, P. 111)

Na mesma página inicial do *Libro de Manuel* temos ainda outro dado interessante a respeito do gênero. Cortázar diz:

> *(...) si durante años he escrito* ***textos vinculados con problemas latinoamericanos****, a la vez que* ***novelas y relatos*** *en que esos problemas estaban ausentes o sólo asomaban tangencialmente,* ***hoy aquí las aguas se han juntado****, pero su conciliación no há tenido nada de fácil..."* (CORTÁZAR, 2010, p. 10)

Esse outro dado que Cortázar revela é o fato de querer reunir política e questões sociais (podemos supor que esses textos dos que não divulga os gêneros sejam ensaios ou artigos) com narrativas (romances e contos). E *hoje as águas juntaram-se* quer dizer que no *Libro de Manuel* a intenção foi unir os textos vinculados a problemas políticos com a narrativa (romance). O nosso guia para a pesquisa que aqui se apresenta foi, num primeiro momento, tentar revelar de que gênero se trata, o Livro de Manuel é um romance? Pertence a um outro gênero? Ou é um romance que subverte as características do gênero?

Considerando que *"o processo que possibilita a construção dos textos é iniciado por uma fase de decisão estratégica (mais ou menos livre, mais ou menos condicionada) em que se adota e se adapta um 'modelo de gênero"* (MIRANDA, 2010, p. 106) ou seja que o texto que se constrói a partir de um gênero tem características que são comuns a esse gênero e características particulares próprias desse texto empírico nos perguntamos: Quando as características próprias do texto empírico são tão diferenciais que já não é possível considerá-lo como pertencente a esse gênero? Qual é o limite entre pertencer a esse gênero *romance* ou ser um novo gênero?

Para tentar responder a estas perguntas vamos resumir antes de mais nada os aspectos próprios do romance que caracterizam o gênero como tal. Para isso nos adentramos na Teoria da Literatura de Aguiar e Silva (1994):

> *Na evolução das formas literárias, durante os últimos três séculos, avulta como fenómeno de capital magnitude o desenvolvimento e a crescente importância do* ***romance****.* ***Alargando continuamente o domínio da sua temática****, interessando-se pela psicologia, pelos* ***conflitos sociais e políticos, ensaiando constantemente novas técnicas narrativas e estilísticas****, o romance transformou-se, no decorrer dos últimos séculos, mas sobretudo a partir do século xix , na mais importante e mais complexa forma de expressão literária dos tempos modernos. De mera narrativa de entretenimento, sem grandes*

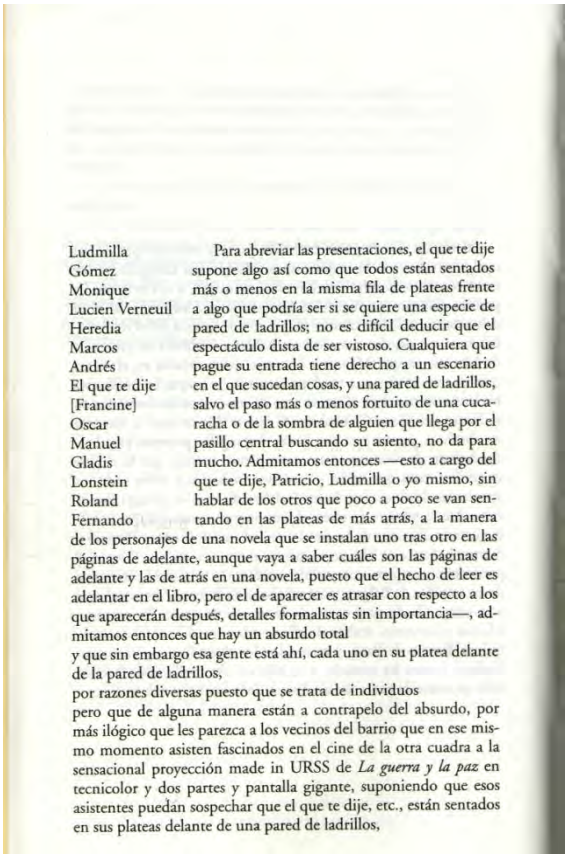
> *ambições,* ***o romance volveu-se em estudo da alma humana e das relações sociais,*** *em reflexão filosófica, em reportagem, em testemunho polemico, etc. (...) O romance é una forma literária relativamente moderna. (...) o romance moderno, romance que não que ser simplesmente uma «historia», mas que aspira a ser* ***«observação, confissão, análise», que se revela com a «pretensão de pintar o homem ou una época da história, de descobrir o mecanismo das sociedades, e finalmente de pôr os problemas dos fins últimos.*** *(*AGUIAR E SILVA, 1994, p. 671, 672, 677, 678).

A respeito dos elementos estruturais indispensáveis da narrativa romanesca, como ensina Aguiar e Silva (1994), destacam-se: as personagens, agente das ações na narrativa; o narrador; o contexto temporal e espacial, a voz do narrador (cuja função de representação é produzir o universo diegético), o foco narrativo ou focalização (as relações que o narrador mantém com o universo diegético). Também poderíamos salientar a presença da descrição (com o intuito de fazer o retrato das personagens) que nos ajudam na tentativa de caracterizar o gênero em estudo.

Lembramos que é o próprio autor quem no texto inicial (de três páginas) revela que se trata de reunir narrativa com outros textos (ensaios / artigos) sobre problemáticas latino-americanas. Vale mencionar que esse texto inicial possui características de ensaio, embora estruturalmente parecesse um fragmento do livro pois tem a mesma divisão e formatação que o restante da obra. Depois de termos apresentado brevemente as características do romance vamos justificar com alguns exemplos o porquê de acharmos que o livro em análise se trata efetivamente de um romance mas que subverte algumas das formas e elementos e tem características que o fazem original no seu próprio gênero.

Dentre as características próprias do gênero salientaremos aqui a presença das personagens:

- no caso da apresentação das personagens, elemento indispensável da narrativa é o *como* o que se subverte:



Ludmilla
Gómez
Monique
Lucien Verneuil
Heredia
Marcos
Andrés
El que te dije
[Francine]
Oscar
Manuel
Gladis
Lonstein
Roland
Fernando

Para abreviar las presentaciones, el que te dije supone algo así como que todos están sentados más o menos en la misma fila de plateas frente a algo que podría ser si se quiere una especie de pared de ladrillos; no es difícil deducir que el espectáculo dista de ser vistoso. Cualquiera que pague su entrada tiene derecho a un escenario en el que sucedan cosas, y una pared de ladrillos, salvo el paso más o menos fortuito de una cucaracha o de la sombra de alguien que llega por el pasillo central buscando su asiento, no da para mucho. Admitamos entonces —esto a cargo del que te dije, Patricio, Ludmilla o yo mismo, sin hablar de los otros que poco a poco se van sentando en las plateas de más atrás, a la manera de los personajes de una novela que se instalan uno tras otro en las páginas de adelante, aunque vaya a saber cuáles son las páginas de adelante y las de atrás en una novela, puesto que el hecho de leer es adelantar en el libro, pero el de aparecer es atrasar con respecto a los que aparecerán después, detalles formalistas sin importancia—, admitamos entonces que hay un absurdo total
y que sin embargo esa gente está ahí, cada uno en su platea delante de la pared de ladrillos,
por razones diversas puesto que se trata de individuos
pero que de alguna manera están a contrapelo del absurdo, por más ilógico que les parezca a los vecinos del barrio que en ese mismo momento asisten fascinados en el cine de la otra cuadra a la sensacional proyección made in URSS de *La guerra y la paz* en tecnicolor y dos partes y pantalla gigante, suponiendo que esos asistentes puedan sospechar que el que te dije, etc., están sentados en sus plateas delante de una pared de ladrillos,

Libro de Manuel, p. 18.

Longe de apresentar as personagens como tradicionalmente esperamos que sejam introduzidas ao longo da narrativa sendo retratadas através de descrições, são enumeradas numa lista no começo de um fragmento como se estivessem todos sentados na mesma fila de um espectáculo. Aqui subverte o aparecimento progressivo das personagens e reflete metalinguisticamente a respeito de as personagens serem apresentadas em páginas umas depois das outras:

> *(...) los otros que poco a poco se van sentando en las plateas de más atrás, a la manera de los personajes de una novela que se instalan uno tras outro en las páginas de adelante, aunque vaya a saber cuáles son las páginas de adelante y las de atrás de una novela, puesto que el hecho de leer es adelantar en el libro, pero el de aparecer es atrasar con respecto a los que aparecerán después, detalles formalistas sin importancia-, admitamos entonces que hay um absurdo total (...)* (CORTÁZAR, 2010, p. 18)

As personagens se dividem entre Buenos Aires e París, surgindo espaços revolucionários de América Central que outras personagens percorrem durante o final da década de 60 e o começo dos anos 70. Uma particularidade é que o tempo da diegese, ou tempo da história narrada, com os indicadores de meses e anos, coincide com o momento

da escrita. Isso pode-se verificar através das notícias que o escritor lê e faz ler a suas personagens. E além disso, Cortázar menciona isso no peritexto:

> *Por cosas así no sorprenderá la frecuente* ***incorporación de noticias de la prensa****,* ***leídas a medida que el libro se iba haciendo****: coincidencias y analogías estimulantes me llevaron desde el principio a aceptar uma regla de juego harto simple, la de hacer participar a los personages em esa lectura cotidiana de diarios latinoamericanos y franceses* (CORTÁZAR, 2010, p. 9).

Esta última consideração nos faz refletir sobre o texto empírico como pertencente ao gênero romance, sendo necessário adjetivar o nome do gênero para **romance político de atualidade**[399]. Não querendo necessariamente dizer que seja um gênero novo, mas uma delimitação do anterior. Desta forma, adjetivando o nome do gênero conseguimos indicar os dois pontos originais da obra que é o fato de convocar o gênero ensaio sobre temas políticos latino-americanos e a coincidência entre o tempo da diegese e o tempo da escrita do romance. A subversão do gênero e da escrita é uma constante no autor. A subversão também está presente na escrita em prosa redigindo fragmentos do romance com a formatação da poesia e com características de poesia (por exemplo: a rima) mas sem sê-lo. Este ponto será retomado quando analisarmos o processo de intertextualização.

Vamos a seguir introduzir categorias teóricas que nos permitirão a análise dessa primeira dúvida e que surge do parágrafo citado *"...si durante años he escrito* ***textos vinculados con problemas latinoamericanos****, a la vez que* ***novelas y relatos*** *en que esos problemas estaban ausentes o sólo asomaban tangencialmente,* ***hoy aquí las aguas se han juntado****, pero su conciliación no há tenido nada de fácil..."*

Com o intuito de responder à pergunta: Como essas águas se juntam? Os textos sobre as problemáticas latino-americanas e a narrativa.

Considerações teóricas: a textualidade, a intertextualidade e a intertextualização

Consideraremos três conceitos teóricos enunciados por Miranda: a textualidade, a intertextualidade e a intertextualização.

[399] *Romance político de atualidade* é a adjetivação que considero pertinente para romances com essas características, que, por um lado, possuem os elementos próprios do gênero romance, más por outro lado, também trazem traços de outros gêneros mais ligados ao jornalismo que precisam da atualidade na hora da publicação. É uma categoria transitória que deverá ser analisada e aprofundada verificando a sua possível aplicação a outros textos empíricos com tais características.

"A textualidade foi definida como a relação primária entre um texto e o gênero de que releva (...) A textualização constitui uma relação necessária, fundadora de todo o acto de produção textual." (MIRANDA, 2010, p. 171) Miranda (2010) considera o processo de *intertextualização*, *que assim designa,* como processo secundário já que se baseia no primário antes citado e define-o da seguinte maneira: "*a intertextualização constitui um processo de produção textual em que se põem em relação de co-presença traços ou parâmetros de textualização associados a gêneros diferentes*". (MIRANDA, 2010, p. 172)

Por sua vez, a intertextualidade, conceito introduzido por Kristeva e definido também por Genette, defini-se pela co-presença de dois ou mais textos empíricos Para a nossa análise tomamos o conceito de intertextualidade em sentido estrito (não em sentido amplo que entende que todo texto é sempre resposta a outros textos). Na categorização proposta por Genette a **paratextualidade** diz respeito da obra literária com o seu paratexto (fazem parte do peritexto os elementos da periferia: título e prefácio e o epitexto os elementos do exterior do texto: entrevistas). (GENETTE, 1989, p. 10, 11 e 12 y MIRANDA, 2010).

Em palavras de Adam (*apud* Miranda), a literatura é um dos âmbitos que apresenta o traço comum de reutilizar gêneros de diferentes formações sociodiscursivas (MIRANDA, 2010, 179). Voltando à análise do romance, no que chamamos de primeiro fragmento não começa a narração, vale salientar que o livro não está dividido em capítulos. Uma primeira hipótese seria pensar que se tratasse de um **peritexto**, se considerarmos essas páginas como fazendo parte da periferia do texto, como um prefácio ao romance. Entretanto, trata-se de um prefácio que não contém o principal marcador autorreferencial, o título Prefácio nem nenhum outro marcador. Porém encontramos parâmetros genéricos do gênero prefácio nesse texto como ser a presença da primeira pessoa (habré sido) e dêiticos (como *aquí) "las cosas que pasan **aquí** no pueden pasar de manera tan inverosímil..."* Esse **aqui** é referencial ao romance. O mesmo acontece com a frase "*este libro".* (CORTÁZAR, 2010, p. 9, 10)

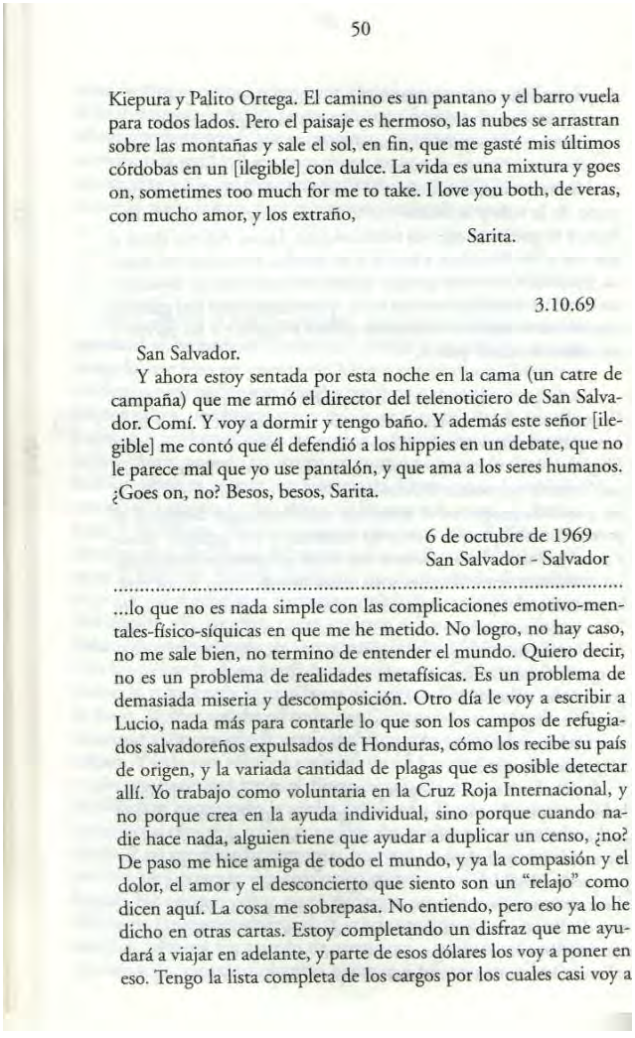
Por sua vez, o romance, o hipergênero convoca outros gêneros, chamados, seguindo Miranda (2010), hipogêneros. Neste processo de intertextualização no qual se convoca um outro gênero encontramos como já mencionado um fragmento com forma de

poesia, mas sendo prosa. Além da rima e dos paralelismos, também a formatação desse fragmento são marcas do gênero poesia. Sendo o objetivo a subversão da escrita.

> *(...) las luces,*
> *las luces se apagan, claro,*
> *y el telón no se levanta, archiclaro,*
> *porque-las-paredes-de-ladrillo-no-se-levantan.* (CORTÁZAR, 2010, p. 19)

O outro mecanismo de intertextualização fundamental à presente obra literária é a convocação do gênero ensaio político, através do qual se faz uma reflexão política sobre o acontecer na Argentina e em outros países latino-americanos e os movimentos revolucionários dos anos 70.

Dentre os muitos mecanismos de intertextualidade analisaremos dois que nos parecem estrategicamente pertinentes ao romance: a presença de cartas e de notícias de jornais.



50

Kiepura y Palito Ortega. El camino es un pantano y el barro vuela para todos lados. Pero el paisaje es hermoso, las nubes se arrastran sobre las montañas y sale el sol, en fin, que me gasté mis últimos córdobas en un [ilegible] con dulce. La vida es una mixtura y goes on, sometimes too much for me to take. I love you both, de veras, con mucho amor, y los extraño,

Sarita.

3.10.69

San Salvador.

Y ahora estoy sentada por esta noche en la cama (un catre de campaña) que me armó el director del telenoticiero de San Salvador. Comí. Y voy a dormir y tengo baño. Y además este señor [ilegible] me contó que él defendió a los hippies en un debate, que no le parece mal que yo use pantalón, y que ama a los seres humanos. ¿Goes on, no? Besos, besos, Sarita.

6 de octubre de 1969
San Salvador - Salvador

.....

...lo que no es nada simple con las complicaciones emotivo-mentales-físico-síquicas en que me he metido. No logro, no hay caso, no me sale bien, no termino de entender el mundo. Quiero decir, no es un problema de realidades metafísicas. Es un problema de demasiada miseria y descomposición. Otro día le voy a escribir a Lucio, nada más para contarle lo que son los campos de refugiados salvadoreños expulsados de Honduras, cómo los recibe su país de origen, y la variada cantidad de plagas que es posible detectar allí. Yo trabajo como voluntaria en la Cruz Roja Internacional, y no porque crea en la ayuda individual, sino porque cuando nadie hace nada, alguien tiene que ayudar a duplicar un censo, ¿no? De paso me hice amiga de todo el mundo, y ya la compasión y el dolor, el amor y el desconcierto que siento son un "relajo" como dicen aquí. La cosa me sobrepasa. No entiendo, pero eso ya lo he dicho en otras cartas. Estoy completando un disfraz que me ayudará a viajar en adelante, y parte de esos dólares los voy a poner en eso. Tengo la lista completa de los cargos por los cuales casi voy a

Libro de Manuel, p. 50.

Conhecemos a personagem Sara através das cartas que envia aos amigos em Paris. É curioso o fato de encontrarmos uma nota de rodapé, quando as personagens conversam sobre as cartas da Sara, que diz:

> *"Las cartas de Sara son auténticas; las pruebas están a disposición de cualquier santotomás que quiera verlas (...) Además de cambios de algunos nombres de pila, se han suprimido pasajes personales y referencias políticamente comprometedoras para terceros."* (CORTÁZAR, 2010, p. 46).

A primeira carta da Sara que lemos no romance não tem a formatação de carta, continua a prosa com a única diferença da mudança de narrador e anterior menção às cartas da Sara e a nota de rodapé. Já a segunda e a terceira tem, no que diz respeito à formatação, a data, o nome da cidade e está assinada, não sabemos a quem é endereçada, fato explicado na nota de rodapé (foram eliminados alguns nomes por questões políticas) . Trata-se de uma intertextualidade estratégica (não constitutiva do hipergênero). Das cartas e da nota de rodapé inferimos que a estratégia pretendida é a verossimilhança. Menciona na nota a autenticidade das cartas e a circunstância de as terem modificado para a segurança de outros. Esse era uma prática comum durante os governos militares (os revolucionários mudavam de nomes e tinham apelidos para proteger a identidade). Outra marca da estratégia da verossimilhança das cartas está no seguinte trecho: "*hoy estoy viajando sola al Salvador y trataré de consegir (ilegible)"* (CORTÁZAR, 2010, p.49) O termo ilegível deixa entrever que se trata de uma transcrição de uma carta autêntica.

O outro mecanismo de intertextualidade que analisaremos é a presença de inúmeras notícias de atualidade latino-americanas e francesas (mais de 30 notícias). Trata-se de uma intertextualidade estratégica que visa por um lado, dar a atualidade pretendida ao romance. A temporalidade das notícias vai desde 1969 a 1972, anos entre os quais foi escrito o livro (publicado em 1973). Por sua vez, é uma estratégia narrativa que procura a verossimilhança. Convocar textos empíricos do âmbito do jornalismo outorga ao romance essa díade de atualidade / verossimilhança e ficção justificada pelo fato das personagens lerem tais notícias.

53

Refus d'une « abdication morale »

IL SE DONNE LA MORT PAR LE FEU PARCE QU'ON L'AVAIT OBLIGÉ A SE FAIRE COUPER LES CHEVEUX.

RECHAZO DE UNA "ABDIC MORAL"
SE QUEMA VIVO PORQUE LO OBLIGARON A CORTAR EL PELO

Un joven de 19 años, Jea Souque, domiciliado en la calle ce-Berteaux, en Mureaux (Yvel bía adoptado la "filosofía hipp curso de un reciente viaje a Ingl dejó crecer el pelo y se vistió d nera usual en esos casos. No tar objeto de las burlas de sus cam de los adultos. No obstante (si jaba en la sociedad Mingory, bulevar de Charonne N° 128, la que había ingresado como de cocina luego de seguir los cu escuela de hotelería.

He aquí que el miércoles p patrón le llamó la atención sobre menta ... y el sábado de mañana lo acompañó a la peluquería. Je aceptó sin protestar. Y sin embar la tarde abandonó el domicilio compró gas-oil. Tomó luego po mino poco frecuentado, en d una granja próxima a la fábri de Flins. Un obrero de la fábric vía a su casa, lo descubrió en de tierra, muerto y semicarbonizado. En el bolso que le ha para disimular el bidón de gas-oil se encontró una tarjeta joven había escrito: "La respuesta está en el buzón". Se de una carta en la que explicaba que no le era posible aceptar e ción moral". Agregaba especialmente: "Ustedes, los adulto prenden. Ustedes imponen su experiencia y juzgan al próji extensa carta, declaraba además que había querido imitar a prefiriendo matarse a aceptar la "dictadura de la sociedad".

101

era a partir de ahí que Lonstein mezclaba todos esos datos en una misma ensalada metajódica que el que te dije tuvo que reclasificar, poniendo de un lado el recorte astrológico de *Horoscope* y el enviado por Oscar, y del otro el problema del viejo Collins y los dólares falsos. En la primera parte se situaban las ya expuestas noticias sobre la pensión de doña Raquela, y el recorte de Oscar a Marcos que llegó junto con las noticias sobre el viejo Collins y una primera hipótesis de trabajo a base de los peludos reales y el pingüino turquesa, de todo lo cual lo más interesante para el que te dije y para el rabinito era el recorte sobre la luna llena en

La Plata: Motín en un Instituto de Menores

Intensa búsqueda de 16 jóvenes prófugas

LA PLATA, 4. (AP). — Dieciséis menores de edad, fugados anoche durante el motín registrado en el Instituto Ricardo Gutiérrez, son buscados intensamente por efectivos policiales. En el motín intervinieron alrededor de doscientas jovencitas internadas en el establecimiento situado en la calle 120 entre 39 y 40.

—"Un sorpresivo apagón —les leyó Susana en francés a Mo- y a Roland— fue la ocasión para que se librara una infernal batalla entre el personal y las menores que se habían mostrado extremadamente nerviosas en esos días." Oscar habla de la luna llena, pero ya vas a ver la explicación oficial, y de paso admirá el estilo del novelista. "La falta de luz causó un caótico espectáculo al desbandarse, en primer término, un grupo de niñas que en precipitada fuga se dirigió a la cocina para después forzar una puerta y ganar la calle. Al propio tiempo otras internadas abrieron un boquete en las alambradas de una ventana de la cocina y se descolgaron por allí hacia un terreno baldío que comunica con la calle 41. La rápida intervención policial" (me imagino la rapidez de los canas cuando previenen ciertas posibilidades) "impidió una fuga masiva y con grandes esfuerzos pudo restablecerse el orden". Hum. "Apenas conocido el suceso se trasladó al lugar el titular de la unidad regional de La Plata, inspector Jorge Schoo, con personal a sus órdenes,

Libro de Manuel, p. 53 e 101.

Por último, reconhecemos a presença do mecanismo de intertextualidade constitutiva na tradução para o espanhol das notícias publicadas e convocadas no romance. A tradução das notícias é uma intertextualidade constitutiva pois não pode existir a tradução sem a notícia, é constitutiva a respeito do outro gênero. Temos, portanto, só para exemplificar a complexidade de processos presentes no romance, neste caso, o texto empírico circunscrito ao gênero romance, que convoca outros textos empíricos notícias francesas que estão em relação de intertextualidade com a tradução feita pelas personagens ao espanhol.

Considerações finais

As considerações finais são preliminares pois é um trabalho ainda em andamento. No entanto, podemos depois de feita a análise fazer as seguintes afirmações:

- O *Libro de Manuel* é um romance. As características do texto empírico são o suficiente para que possamos considerá-lo como tal. Entretanto, tem características próprias que nos levam a adjetivar o nome do gênero: **Romance político de atualidade.**
- Pelo fato de ser **Romance político de atualidade** convoca necessariamente outros textos (notícias publicadas em jornais) e outros gêneros, principalmente o ensaio através dos processo de intertextualização e de intertextualidade.
- Cortázar propositadamente subverte as normas e as convenções *fixas* dos gêneros e da escrita.

Referências

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura.** 8 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

CORTÁZAR, J. **Rayuela.** Buenos Aires: Alfaguara, 2009.

CORTÁZAR, J. **Libro de Manuel.** Buenos Aires: Alfaguara, 2010.

GENETTE, G. **Palimpsestos**. Madrid: Taurus, 1989.

MIRANDA, F. **Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

O GÊNERO CRÍTICA DE LITERATURA DE VEICULAÇÃO MIDIÁTICA NA ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA

Mauro Marcelo Berté (UFPR-CAPES/Reuni)

RESUMO: Como contribuição ao estudo dos gêneros discursivos, aplicamos a abordagem dialógica bakhtiniana em quatro textos de crítica de literatura, de edições recentes, veiculados na esfera jornalística comercial, em quatro diferentes periódicos de divulgação nacional: dois mensais e especializados (Bravo e Cult!) e dois semanais de variedades (Época e Veja). A intenção é avaliá-los pela perspectiva sociodiscursiva, primeiramente estudando a esfera de atividade humana em que são desenvolvidos, a constituição e funcionamento da comunicação jornalística e do crítico cultural, para, em seguida, verificar aspectos da dimensão verbal, como a relação entre o gênero crítica e a mídia, o lugar social desse gênero e do autor; da dimensão social como o ethos da autoria; e ainda, do ponto de vista enunciativo, a motivação do texto e suas orientações valorativas entre outros aspectos que se inscrevem materialmente no texto. No intuito de assegurar uma análise no interior da interação social, reproduzimos o método adotado em Rodrigues (2005) que, além de analisar o texto, consegue ilustrar um gênero específico já difundido na mídia. No caso que pretendemos focalizar, essa abordagem permite verificar as diferenças entre as diversas críticas literárias comerciais, em função dos meios de divulgação em que são veiculadas, bem como se essa diversidade é tamanha a ponto de restringir a sua caracterização em um mesmo grupo ou tipologia.

1. INTRODUÇÃO

A noção de gênero também está presente na análise das mídias, acompanhada de qualificativos que a especificam, por exemplo, segundo o suporte midiático: os gêneros jornalísticos (entenda-se a imprensa escrita), os gêneros televisivos, radiofônicos, cujas denominações não coincidem com as concepções de semiólogos e analistas do discurso, mas constituem, ao menos, um princípio de classificação (CHARAUDEAU, 2010, p. 203). Nessa área, entre as condições para uma teoria do gênero está o grau de generalidade, o modo de organização discursiva e o lugar de construção do sentido (lugar de produção, de recepção e do produto acabado). Ao tratar de mídia, portanto, acabo por trabalhar com um campo específico de atividade humana no qual localizo um gênero determinado por essa atividade, a *crítica de literatura*, encaixada no grupo dos gêneros do discurso de informação.

O gênero *crítica de literatura* do qual me ocupo nesse trabalho refere-se, grosso modo, às resenhas críticas publicadas em revistas de divulgação nacional. Em linhas gerais, revistas são publicações de formato e temática variados que se diferem dos jornais

pelo tratamento visual (qualidade de papel e impressão, certa liberdade na diagramação), periodicidade e tratamento textual (sem o imediatismo imposto aos jornais, as revistas lidariam com os fatos já publicados pelos jornais diários, ou já veiculados pela televisão de maneira mais analítica, fornecendo um maior número de informações sobre determinado assunto) (NASCIMENTO, 2002, p. 18).

Para Scalzo (2003, p. 11-12), a revista é um veículo de comunicação, um produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento. Mas para a autora, apesar de corretas as definições, nenhuma abrange suficientemente o universo de uma revista e de seus leitores, pois a revista também ajudaria a construir identidades. Nesse sentido, para garantir ao leitor que as informações veiculadas sejam objetivas e independentes de interesses, por exemplo, comerciais, não basta, ao jornalista, ser honesto e imparcial, é preciso parecer honesto e imparcial, mesmo no jornalismo crítico. São, portanto, as construções discursivas que permitirão ao enunciador estabelecer os limites desse gênero específico da esfera de atividade humana: críticos ou jornalistas no papel de mediadores culturais que analisam, selecionam, recortam e oferecem informações qualificadas ao público leitor.

Proponho então a análise de quatro textos de crítica de literatura, publicados em quatro diferentes periódicos de divulgação nacional, conjugando o viés bakhtiniano sociodiscursivo às noções de Maingueneau sobre cena de enunciação e *ethos* discursivo. Cada par de textos trata de um mesmo objeto. As revistas Veja e Cult (ambas de novembro de 2012) discutem o último livro de Daniel Galera, *Barba ensopada de sangue*, e Época e Bravo! (a primeira de julho e a segunda de agosto de 2012) abordam a coletânea *Granta: os melhores jovens escritores brasileiros*. Não foi feita uma análise exaustiva de cada texto, o objetivo maior é compará-los enquanto exemplares de um gênero relativamente estável, nos termos de Bakhtin[1] (e que pese aqui o relativo) cujas cenografias são variáveis.

A escolha dessas publicações foi feita por serem na atualidade as mais

[1] "Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis" (BAKHTIN, 2011, p. 266).

representativas do jornalismo em revista no país, principalmente em relação ao tempo de circulação: excetuando-se a Veja com seus 45 anos, Época, Cult e Bravo, representantes de novas linhas editoriais, são criações mais recentes, 15, 16 e 16 anos, respectivamente, contudo é um período expressivo se considerarmos a rotatividade de títulos que passaram pelo mercado nos últimos anos e a variedade de revistas hoje em circulação[2].

Assumo nesse trabalho a caracterização de Possenti (2012) sobre a incorporação do conceito de gênero à Análise do Discurso (AD) e baseio-me na metodologia empregada por Rodrigues (2005) na análise do gênero 'artigo de opinião' na perspectiva dialógica da linguagem. No primeiro momento, analiso a dimensão social do gênero crítica de literatura, com atenção à esfera jornalística e ao lugar de fala tanto do autor quanto do interlocutor. Na sequência, focalizo a composição textual do gênero, avaliando-o do ponto de vista do enunciado para demonstrar cenografias, *ethos* e intenções valorativas inscritas materialmente no texto. Reconheço, no entanto, o perigo de se diluir a teoria de Bakhtin nesse movimento ao se conjugar questões de análise do gênero e do discurso num *corpus* restrito.

Em discussão recente sobre o lugar do texto dentro da AD, Possenti (2012, p. 252) declara expressamente que textos são lugares de materialização dos discursos: "Na medida em que reclama leitura, é sempre da ótica do discurso que um texto é considerado, qualquer que seja a concepção de discurso". Partindo desse pressuposto, concordando com Maingueneau e, por tabela, com Bakhtin, Possenti defende que o texto enquanto texto é insuficiente para a AD, e é taxativo: "os discursos se realizam em gêneros".

Assim, o autor, no que chama de economia teórica, preferiria dispensar o "texto" e defende a incorporação do conceito de gênero à AD:

> A razão pela qual os gêneros são cruciais é que eles não se definem, na tradição bakhtiniana (e na AD que os incorpora) por sua forma, mas sim por seu funcionamento, que sempre se dá no interior de um campo ou esfera. É este traço que faz com que o fato de um texto ter certa estrutura composicional – ser relativamente estável – se constitua em característica relevante (POSSENTI, 2012, p. 252).

Possenti esclarece que o gênero não deve ser definido a partir de sua forma, pois não são sua relativa estabilidade e seu estilo eventual que fazem sentido para a AD, mas

[2] Essa rotatividade é comprovada pelo anúncio do fechamento da Revista Bravo em agosto de 2013.

sua relação constitutiva com uma determinada formação discursiva que seleciona gêneros segundo condicionantes históricas. Nesse sentido, "(...) não é em qualquer gênero que um discurso qualquer se materializa. Nem o gênero é uma questão de escolha do enunciador/autor, mas uma (quase) imposição do campo (e dos "meios")" (POSSENTI, 2012, p. 253). Em suma, cada discurso seleciona seus gêneros de acordo com critérios de eficácia, operacionalidade, etc.

Por fim, como solução à questão da não exigência de uniformidade dos gêneros em certos campos, evitando, desse modo, "o frankeisntein teórico chamado alternativamente de intergenericidade, de hibridismo ou de transgressão genérica" (POSSENTI, 2012, p. 253), o autor aciona as concepções de cena de enunciação de Maingueneau, a qual chama de metodologia de "leitura".

Em Maingueneau (2008; 2011), a noção de cena de enunciação se compõe de outras três que operam sobre planos complementares: a cena englobante (que atribui um estatuto pragmático ao tipo de discurso a que pertence um texto), a cena genérica (definida pelos gêneros de discurso particulares que implicam uma cena específica como um suporte material ou uma finalidade) e a cenografia (cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado). A cenografia é instaurada progressivamente pela enunciação como seu próprio dispositivo de fala, sendo assim há os gêneros que se atém exclusivamente a sua cena genérica e outros que possibilitam cenografias variadas.

2. ASPECTOS SOCIAIS DA CRÍTICA DE LITERATURA

A crítica de literatura é antes um gênero estabelecido na esfera jornalística como gênero opinativo do formato resenha que a insere especificamente no jornalismo cultural, categoria, segundo Marques de Melo (2009, p. 23), emergente dos anos 1980 decorrente de mudanças ocorridas no Brasil e nas empresas jornalísticas, com a profissionalização e a segmentação dessa atividade.

O jornalismo cultural é herdeiro do jornalismo literário, cujo apogeu ocorreu na primeira metade do século 20. O declínio ou desaparecimento dos suplementos dirigidos pelos grandes intelectuais deu lugar ao surgimento dos cadernos de variedades que atendem às demandas de consumo cultural das classes médias. Confiados à direção de jovens jornalistas pertencentes à geração dos diplomados pelas faculdades de

comunicação, naturalmente se deu a opção pela expressão jornalismo cultural. Em certo sentido, essa área refletiu a assimilação dos conceitos de indústria cultural ou de cultura de massa então polarizando as correntes em competição pela hegemonia acadêmica (MARQUES DE MELO, 2009, p. 24).

Sendo assim, são diversos os traços em comum da crítica de literatura com outros gêneros jornalísticos: a interação autor/leitor é mediada ideologicamente pela esfera do jornalismo que a regulamenta, impõe um acento de valor e destaca fatos saberes e opiniões. A crítica de literatura ainda apresenta uma validade, determinada de acordo com periodicidade (semanal, no caso de Época e Veja, e mensal para a Bravo! e Cult). Semelhante a outros gêneros jornalísticos opinativos, a crítica de literatura tem seu horizonte temático e axiológico voltado para a manifestação de expressões valorativas além de uma inevitável publicidade incorporada.

As quatro revistas selecionadas revelam lugares de ancoragem ideológica diferentes. As publicações podem ser agrupadas em dois polos que refletem o panorama de uma suposta antiga competição entre a crítica acadêmica e a comercial veiculada pelo jornalismo cultural contemporâneo[3]. Num primeiro grupo alinham-se, ainda que não completamente, a Bravo! e a Cult, periódicos mensais especializados em divulgar e discutir a chamada alta cultura. Na outra ponta temos as revistas semanais de variedades que dedicam algum espaço à cultura, sempre nas últimas páginas da publicação. Época e Veja, apesar de distintas quanto ao projeto gráfico e editorial, inserem-se no gênero tido como "revistas de informação e/ou atualidades", no sentindo de ambas lidarem com temas de interesse geral (diversificados) ou, ainda, temas que tenham relevância em um contexto atual.

Rodrigues (2005, p. 171) chama de "topografia" o lugar que determinado gênero ocupa sistematicamente. Essa posição é elemento constitutivo do gênero, pois seria seu lugar de ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere. A própria revista e até mesmo as seções em que o gênero aparece

[3] Um panorama dessa competição é desenvolvido em: BERTÉ, M. M. Reflexos da guerra travada na crítica literária praticada no fim do século 20 nos periódicos brasileiros. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 42, Gel/USP: São Paulo, 2013.

revelam o trabalho de rotulagem, acima da mera seleção estilística ou composicional[4].

Pelo sumário da Bravo!, cuja disposição das seções se alterna em todas as edições, notamos uma estratégia de não privilegiar uma arte em detrimento de outra, mas a de abranger as mais diversas manifestações culturais – Livros, Cinema, Artes visuais, Música, Teatro e Dança. As seções são subdivididas em reportagens mais longas, entrevistas, crítica e agenda, com pequenas variações, dependendo da área. Desde meados de 2011, a Bravo! substituiu no Sumário a Seção Livros pela denominação Literatura, mantendo a designação das respectivas subseções. E é na subseção nominada "crítica" na seção Literatura o lugar do gênero aqui trabalhado.

A sua concorrente mais próxima, a *Cult*, possui a característica de publicar textos maiores, de tom ensaístico, e de promover os tradicionais dossiês sobre um determinado assunto, indicados em um sumário com disposição mais convencional. A Cult alterna o nome da seção entre "Livros" e "Livros e Lançamentos". Em ambas as distribuições, há mais de um texto sobre diferentes publicações do mercado editorial, com tom de resenha, sem o carimbo de crítica, explicitamente informativos. Além da periodicidade, o que a aproxima da Bravo! é o perfil da autoria das críticas de literatura: profissionais ligados à academia, escritores ou críticos de tradição, todos geralmente colaboradores convidados para um determinado número da revista.

Nas revistas de variedade, Veja e Época, as seções de cultura são sistematicamente as últimas. Em ambos os casos, o livro concorre com o cinema, a televisão, os espetáculos musicais, o vídeo-game e, portanto, não ganha espaço em todas as edições das revistas.

Em Época, o gênero avaliado encontra-se na seção Mente Aberta, que contempla cinema, música, TV, DVDs, Games, Internet, Livros, Literatura, Teatro, Exposições e Espetáculos. A revista é reconhecida pelo tratamento gráfico cuidadoso. Veja, a mais tradicional revista brasileira de variedades, prioriza menos o tratamento gráfico, tende a

[4] Essas questões são abordadas de modo mais abrangente em dois outros trabalhos. O primeiro sob a noção de gênero em Carolyn Miller e Charles Bazerman, e o segundo a partir dos critérios de êxito a que os gêneros discursivos são submetidos enquanto atividade social, na concepção de Dominique Maingueneau:
BERTÉ, M. M. O gênero crítica de literatura nas revistas Bravo! e Cult. In: **Anais do X Encontro do CELSUL**: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Cascavel, PR: Unioste, 2012.
____. O gênero crítica de literatura nas revistas Época e Veja In: **Anais do VI SELLF**: Seminário de Estudos Linguísticos e Literários da FAFIPAR. Paranaguá, PR: FAFIPAR, 2012.

exageros na codificação ilustrada (combinação de texto com fotos, gráficos ou ilustrações), segundo categorias empregadas por Marques de Melo (2009), em fotografia e tipografia, acorrendo em uma poluição visual desde a capa, ilustrações internas da revista e interrupções excessivas das reportagens por propaganda publicitária. O gênero avaliado localiza-se na Seção Artes & Espetáculos, que contempla cinema, música, TV, Games, Livros, Teatro, Fotografia, Veja recomenda e a coluna de Roberto Pompeu de Toledo.

Por outro lado, uma revista semanal não pode ter o mesmo nível de detalhamento gráfico que uma mensal, porque terá que ser impressa e distribuída com maior velocidade. Elas são diagramadas em módulos mais ou menos fixos para facilitar o fechamento.

Tradicionalmente, o interlocutor desse gênero pertence às classes A e B e, mais recentemente, à nova classe C, alçada a um novo patamar de poder econômico. No entanto, as quatro publicações, principalmente as mensais, em decorrência da especialidade dos temas e do valor de capa, acabam sendo quase que exclusivamente consumidas pelas classes A e B. Mesmo as revistas semanais de variedade não apelam aos leitores populares. Essa diferenciação de circulação social revela um trabalho prévio de ideologia que se manifesta inclusive nos conteúdos veiculados. Sendo assim, interposto entre o interlocutor e o autor, há ainda a empresa jornalística, que atua em leituras prévias e aprovações ou indicações de pauta (o livro a ser comentado, por exemplo), e que interfere entre o crítico/jornalista e o leitor/consumidor.

Os lugares sociais que os autores empíricos do gênero ocupam variam. A crítica de literatura é produzida por colaboradores convidados (nos casos da Bravo! e Cult, preferencialmente professores, escritores ou críticos consagrados na academia) ou por jornalistas contratados de acordo com suas competências ou especialidades (exemplo do que ocorre em Época e Veja: profissionais com dupla formação, jornalismo e letras ou literatura), como os jornalistas culturais de formação.

O reconhecimento social e profissional do autor empírico dá credibilidade a sua fala, o insere num ponto de vista autorizado (o de crítico), formador de opinião, garantidor do seu posicionamento sobre determinada obra. Nos casos das revistas mensais especializadas em cultura, ele é um autor de elite, selecionado e autorizado pela empresa a assumir um ponto de vista que pode ser próprio ou da empresa, de qualquer modo o

autor/crítico está numa posição de superioridade, de avaliador cultural, numa situação de interação vertical. Incorporado desse *ethos* da competência social e discursiva, obtida por sua circulação na mídia e pela profissão que exerce, o autor é visto como sujeito competente também para aquilo que diz.

3. ASPECTOS TEXTUAIS DA CRÍTICA DE LITERATURA

3.1. Objeto 1. *Barba ensopada de sangue*

Na Veja de 14 de novembro de 2012, Jerônimo Teixeira, jornalista, autor de ficção e Mestre em Literatura, não conta com essas informações profissionais citadas no texto que comporiam e auxiliariam seu *ethos* de garantia, mas sua autoridade se constitui na situação de interação da crítica e pelo próprio discurso. O autor chama o novo livro de Daniel Galera de "Coisa de macho". A definição vem como título da crítica, que pode ser entendida como elogio ou uma consideração irônica. Mas, a lide, em princípio, desfaz a ambiguidade:

"Um dos melhores autores brasileiros de sua geração, Daniel Galera demonstra todo o seu vigor e técnica na história de um professor de educação física com um trágico destino familiar".

Contudo, a dúvida volta no corpo do texto. O romance "exala virilidade", apresenta "uma força decididamente masculina", o personagem "distribui sopapos com estoicismo guerreiro", mas "não é um brutamontes", tem "reservas imensas de delicadeza" e é um dos grandes feitos do romance, segundo o jornalista.

Nenhum elogio é gratuito no texto, e o tom de ressalva é tão grande que a lide passa a contradizer a conclusão da crítica ou vice-versa. Após um bloco tradicional do gênero, contendo uma breve biografia do autor (menos de três linhas) e um resumo do enredo do livro, o crítico finaliza:

> "As trinta páginas que seguem daí para o fim, aliás, são *terrivelmente* anticlimáticas. E há muitos outros trechos que mereciam corte impiedoso: certa passagem em templo budista, por exemplo, mostra que não só os personagens, mas também o autor não têm nada de relevante a dizer sobre budismo, e a aparição *felizmente* fugaz de uma foca fofinha caberia melhor em um telefilme da Disney".

Findo o comentário depreciativo, uma última adversativa encerra a crítica: "Mas

o vigor da narrativa se mantém. Coisa de macho". Por fim fica a dúvida se "coisa de macho" é um romance com sérios problemas de clímax e passagens desnecessárias, ou a construção de uma personagem sem clichês literários. Para legitimar o dito, Teixeira pesa as características da obra, apontando o positivo ante o negativo para passar a impressão de julgamento "justo".

Na análise desse e dos próximos textos, considera-se a manifestação de dois movimentos dialógicos (RODRIGUES, 205, p. 174): a incorporação de outras vozes no discurso do autor, avaliadas positivamente, "chamadas" para a construção do seu ponto de vista, que se denomina *movimento dialógico de assimilação*; e o apagamento, distanciamento, isolamento, desqualificação das vozes às quais o autor se opõe, denominado de *movimento dialógico de distanciamento*.

No texto de Teixeira tem-se um caso em que o grau de incorporação do discurso do outro é mínimo, diluído. Talvez a presença da expressão "coisa de macho" seja o máximo da representação de um enunciado citado, de uma ideia ou senso comum estabelecido, o de que literatura sempre foi considerada "coisa de mulher" ecoando e circunscrevendo um "universo feminino" de histórias amenas e românticas. Acaba por se configurar, intencionalmente, um chamamento de uma perspectiva que não adquire no enunciado o estatuto de credibilidade esperado geralmente de uma orientação valorativa.

Na Cult de novembro de 2012, o movimento de assimilação é maior. A opinião do autor, Karl Erick Shollhammer, é embasada em diferentes lugares de legitimação, não apenas em sua apreciação particular, ou posição de crítico estabelecido. Diferentemente de Veja, o autor aqui gastou algumas linhas a mais para traçar um panorama profissional de Daniel Galera:

> "Desde os primeiros livros se percebia que Galera era dotado de uma capacidade artesanal na ficção com bons enredos e um estilo fluente, ainda que fechado num universo demasiado juvenil e numa cultura pop tratada sem muita distância".

Shollhammer não é jornalista, é professor universitário de literatura e autor de ficção, e momentaneamente colaborador da revista, logo, compõe uma avaliação sobre toda a obra de Galera, traçando paralelos com outros livros do autor e com outros famosos escritores da atualidade, como Paul Auster e Haruki Murakami. Comprova suas leituras em pequenas passagens, mas de professoral atenção:

> "No início de Cordilheira o autor deixa uma referência metaliterária ao conto "O Sul" de Jorge Luis Borges, sobre um homem da capital que numa viagem às pampas se envolve num duelo de facas fatal, aparentemente preso por uma chamada enigmática do destino".

A origem acadêmica é revelada também nas teorizações e no jargão técnico (*metaliterário*, *page-turner*, *Realismo íntimo, elipse, indubitável referência literária*), geralmente seguidas de orações relativas e exemplos que corroboram o tom professoral do texto. O movimento dialógico do texto nos remete a um *ethos* do crítico que se manifesta ideologicamente no gênero, legitimando seu posicionamento e constituindo-se em garantia de credibilidade para o discurso. O acionamento das comparações de leitura e das noções teóricas funciona textualmente como argumento de autoridade, em que o autor apoia seu ponto de vista na própria autoridade legitimada por saberes enciclopédicos.

Há também um domínio de antecipação com base no contra-discurso: "Não há grande novidade em dizer que o escritor Daniel Galera (1979) é uma das grandes esperanças jovens na literatura brasileira contemporânea"; "*Barba Ensopada de Sangue* não é propriamente um "page-turner" cheio de ação que garante a progressão através de capítulos curtos com ganchos apelativos"; "(...)Mas sua qualidade não se reduz a isso."

Um texto equilibrado ainda que os elogios sejam em maior número ("Desde as primeiras páginas o enredo cativa"; "enredo forte na narrativa que segura o leitor habilmente"; "A história progride num ritmo gostosamente tranquilo, sem abrir mão de uma densidade particular no estofo da história") e as críticas praticamente inexistentes ("É uma boa história e um romance excelente? Com certeza! Se vai ser o romance da década e de sua geração? Ainda não".). Esse trecho é a última sentença do texto, perigosamente deixando a única ressalva ao livro na memória do leitor/coenunciador.

A crítica de literatura se insere nos gêneros que podem mobilizar cenografias variadas uma vez que, para persuadir seu coenunciador, devem captar seu imaginário, atribuir-lhe uma identidade invocando uma cena de fala valorizada. É o caso do tom acadêmico emanado no texto da Cult, que concilia a existência de um ponto de vista professoral dominante à objetividade que o texto jornalístico exige e o tom avaliativo que o gênero impõe.

Essa última característica prevalece no texto de Veja, a carga avaliativa pré-

concebida e subjetiva não é pautada em argumentos ou autoridades externas. No entanto tem eficácia social e contribui na construção de um *ethos* de crítico livre das amarras conceituais acadêmicas. Uma possível justificativa para essa discrepância seria a falta de tempo para redação (no caso dos jornalista que compõem o quadro da editora) e preparação de textos que a obsessão pela notícia em primeira mão causaria (como a antecipação do lançamento de um livro), ou na velocidade da informação e a consequente tendência por textos breves que estariam ajudando a neutralizar a contribuição ensaística do escritor e pasteurizar o exercício crítico, resultando num indispensável trabalho de divulgação talvez não tão preciso e idôneo.

3.2. Objeto 2. O caso *Granta*

Granta trata-se de uma publicação britânica que reuniu em um volume especial os 20 grandes autores brasileiros com menos de 40 anos[5]. Na Bravo! ela é tratada como um ocaso visto de dentro, pois um desses autores selecionados é convidado a escrever na seção de crítica. J. P. Cuenca expõe o que chama de Maldição *Granta* que atingiu os seus "supostos" melhores escritores, paralisando-os, enquanto os não selecionados "ganhavam prêmios literários com ar de vingança". Comenta que o lançamento da antologia não trouxe a esperada reflexão sobre o estado das letras nacionais, mas intrigas sobre o processo de escolha dos autores e, após alguns meses, o recorrente discurso de que a crítica brasileira estava em crise. Com muitos rodeios, o autor passa a imagem de "vítima" desse rechaçamento sofrido pela publicação e da alcunha de "literatura rebuscada e para poucos" que ele e seus colegas carregam.

O texto abusa de conhecimentos prévios sobre a história da *Granta* e de um hermetismo e inversão literária que nos lembra muito pouco a crítica ou resenha jornalística, com uma sequência de indeterminações da origem discursiva do enunciado:

> "A carência de arbitragem num panorama cada vez mais horizontal e desierarquizado, em que o genoma cultural da humanidade estava decodificado na internet ao lado de diatribes malcriadas escritas por pelotões de anônimos, era um dado definitivo".
>
> "Até que, no final da década de 20, no meio de uma crise mundial e da maior recessão da história do país então comandado por um apresentador de televisão, esse discurso, não apenas crítico ou narrativo, mas de unidade entre estética e

[5] Coincidentemente, Daniel Galera, autor do romance alvo da Veja e Cult, faz parte dessa seleção.

> sociedade pós-nacional, começou a articular-se dentro de um romance que traria em si o amálgama de todos os tempos e de nenhum deles: o futuro".

A análise do texto de Cuenca em termos de *ethos* implica uma competência interpretativa específica de seus leitores. Claramente se configura uma cenografia de editorial, coluna de opinião que se presta a uma reflexão profunda sobre o estado de um objeto, no caso a literatura nacional.

O oposto ocorre em Época. O autor adota uma cenografia de artigo/reportagem jornalístico, usa dados estatísticos, infográficos na comparação quantitativa entre dois grupos de escritores e abusa das falas de entrevistados que defendem ideias opostas. Os movimentos de assimilação são marcados pelas diferentes estratégias de enquadramento e citação do discurso do outro. Os verbos introdutórios, além de indicarem a presença do outro, dão uma orientação apreciativa, ainda que seja o efeito de imparcialidade buscada pelo autor: "O diretor-geral da Objetiva (...) deixou clara a ambição de suas escolhas"; "o criador do projeto Geração subzero (...) também tem uma motivação clara".

A publicação britânica é abordada em comparação direta com outra, *Geração subzero*, uma compilação de "jovens escritores congelados pela crítica, mas adorados pelos leitores". São fatos, dados e opiniões externas que sustentam uma aparente neutralidade do autor, em um intenso movimento dialógico de assimilação.

Formado em jornalismo e letras, o autor reacende a discussão sobre literatura erudita e de entretenimento. É concedido espaço para os argumentos de ambos os editores *Granta* e *Geração subzero*, assimilando-se discursos opostos, mas não encobrindo certas preferências do autor. Até mesmo as poucas adjetivações à "turma do entretenimento" "menos incensados", são alfinetadas ao grupo da literatura "rebuscada", dos escritores "cabeça". A principal tomada de posição se verifica quando o autor põe em xeque a "turma da *Granta*", chama-os de autores de livros com mais prestígio, do lado mais culto, elenca a tiragem em exemplares e compara-os aos "autores de livros favoritos do público", com tiragens vertiginosamente maiores (exemplos como 8,2 mil contra 360 mil exemplares).

A literatura dos "escritores comerciais", para o autor, é "uma nova onda de expressão e comércio" que torna o Brasil mais parecido com o mercado europeu e norte-americano, em que as pessoas leem *best-sellers* "digeríveis", no dia a dia, que nunca

receberam “críticas positivas em jornais ou revistas”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou relacionar a questão do gênero discursivo à perspectiva da AD, tomando o cuidado para que dessa articulação de campos teóricos diferentes, levasse-se em conta definições e terminologias de cada área. Retomando a concepção de Maingueneau (2005, p. 75-77) de cena de enunciação aplicada ao corpus selecionado, a cena englobante corresponde ao tipo de discurso, ela confere ao discurso seu estatuto pragmático, no caso, o discurso jornalístico. A cena genérica trata do contrato associado a um gênero ou a uma “instituição discursiva”: a *crítica de literatura* (ou a resenha crítica, dentro do campo específico do jornalismo cultural).

Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto (pode ser mais literária, mais jornalística ou professoral). A análise dos quatro exemplares de crítica revelou lugares de ancoragem ideológica diferentes, o que também contribuiu tanto para cenografias distintas (reportagem comparativa; ensaio acadêmico, crítica rápida e incisiva) como para *ethos* variados (o professor acadêmico, o repórter conciliador, o autor vítima e o crítico irônico).

Alguns gêneros como a *crítica de literatura* de veiculação na mídia impressa têm maior possibilidade de suscitar cenografias que se afastam de um modelo preestabelecido, dependendo, por exemplo, do meio (a revista, a editora) em que são veiculados. Essa tendência foi evidenciada nos quatro exemplares avaliados.

Por fim, mesmo com a expansão da Internet, uma das vantagens que mais chama a atenção é que a partir de então todos com acesso à rede podem produzir e veicular informação, tarefa que não é mais restrita apenas ao trabalho dos jornalistas e ao filtro das empresas de comunicação. Qualquer indivíduo pode ler um livro e publicar sua opinião sobre ele. Para que então precisaríamos de críticos, de seções nas revistas ou de revistas especializadas em Cultua e Literatura? Contudo, ainda se procura a opinião desses profissionais que ganham credibilidade pelo gênero que praticam e pelo meio que o veicula.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WM Martins Fontes, 2011.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUENCA, J. P. O ocaso dos eleitos. **Bravo!**. ed 180, São Paulo, ago. 2012 (versão online). Disponível em: < http://bravonline.abril.com.br/materia/o-ocaso-dos-eleitos> Acesso em 14 fev. 2013.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (org.). São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Ethos*, cenografia e incorporação. In: AMOSSY. R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

MARQUES DE MELO, J. **Jornalismo**: compreensão e reinvenção. São Paulo: Saraiva, 2009.

NASCIMENTO, P. C. **Jornalismo em revistas no Brasil**: um estudo das construções discursivas em Veja e Machete. São Paulo: Annablume, 2002.

PAVARIN, G. Pela glória ou por dinheiro?. **Época**, São Paulo, p. 102-103, 16 jul. 2012.

POSSENTI, S. Notas sobre língua, texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

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, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHØLLHAMMER, K. E. Barbas de molho. **Cult**, ed. 174, São Paulo, nov. 2012 (versão online). Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2012/11/barbas-de-molho/> Acesso em 08 jan. 2013.

TEIXEIRA, G. Coisa de macho. **Veja**, ed. 2295, São Paulo, p. 156, 14 nov. 2012.

CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS EM CURSOS DE IDIOMAS

Paulo Henrique Moura Lopes [1] (PosLA – UECE)

INTRODUÇÃO

O uso de textos literários é uma prática comum nos cursos de língua estrangeiras, mesmo que muitas vezes subutilizados. A presença destes textos é observada nos próprios manuais de ensino adotados e em eventuais textos selecionados pelos professores ou pré-determinados pelas coordenações dos cursos. Usando como fundamentos teóricos os estudos sobre crenças de Barcelos (2006, 2007,2009) e Álvarez (2007); estudos sobre o conceito de leitura de Cassany (2006) e Freire (1989) e estudos sobre o uso e a relevância dos gêneros literários no ensino de línguas de Martín Peris (2000), Albadalejo (2007), Loebens&Gómez (2009), Mendoza (2002, 2007) o presente trabalho tem como objetivo sondar quais as crenças de professores de espanhol do IMPARH sobre o uso dos gêneros literários no ensino de línguas estrangeiras, notadamente o espanhol; averiguar qual é a sua experiência leitora e quais são seus conhecimentos e crenças com relação ao uso do texto literário na sala de aula de língua estrangeira. Essa sondagem foi realizada através de questionário aplicado aos professores de língua espanhola do Centro de Línguas do IMPARH (Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos) de Fortaleza e é parte preliminar para obtenção de dados para pesquisa de mestrado em linguística aplicada pela UECE, ainda em sua fase inicial, que observará o papel da leitura de obras literárias no processo de aprimoramento do desempenho em leitura em língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: crenças, leitura, texto literário, ensino de línguas.

INTRODUÇÃO

O fazer pesquisa atual no campo da Linguística Aplicada tem se centrado cada vez mais na análise e possíveis soluções de problemas específicos de linguagem (MOITA LOPES, 1998). Em relação ao ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) os problemas são e sempre serão muitos. Nos meus anos de experiência profissional no ensino de língua espanhola tenho observado um desses problemas que coincide com dois

campos de campos de pesquisa bastante prolíficos atualmente: o uso de textos literários (doravante TL) em aulas de língua estrangeiras e o estudo de crenças. E que problema específico é este? A subutilização do TL nas aulas de LE. Presente nos livros didáticos, com atividades já propostas, o TL é trabalhado pelo professor sem muita reflexão, como mais um exercício proposto pelo manual que deve ser seguido. Outra oportunidade de trabalhar com o TL e explorar os vários aspectos linguísticos que ele possui (MENDOZA, 2007) é através da leitura de obras literárias. Nos cursos de língua estrangeira é comum a leitura de um livro durante o semestre letivo. Este livro - seja uma leitura graduada, obra adaptada ou original – é usado comumente como objeto de avaliação oral pelos professores. No meu próprio labor como professor de espanhol como língua estrangeira e em conversas com outros colegas, percebo que esta leitura acontece com pouca ou nenhuma orientação por parte do professor que "cobrará" do aluno a compreensão dessa obra na prova de expressão oral. Todo este *canon*, toda esta possibilidade de *input* linguístico é desperdiçado e subutilizado no processo de aprendizagem, mais especificamente, no ensino de leitura. Mendoza (2007) assinala que "é sabido que a utilização de vários fragmentos de uma obra facilita sua visão de conjunto (temática, argumento, gênero, estilo ou outros aspectos que possam interessar ao aprendiz e animá-lo a ler a obra em sua íntegra)"(MENDOZA, 2007, p. 76)*tradução nossa*. Cabe então perguntar: a leitura de uma obra literária durante um semestre em um curso de idiomas, orientadas por atividades de leitura programadas pelo professor, resultará em melhoria da competência leitora dos seus alunos?

Antes de obter a resposta dessa pergunta, algo que pretendo fazê-lo através de minha pesquisa de Dissertação de Mestrado em linguística aplicada pela UECE, é preciso saber o que pensam os professores de cursos de LE sobre o uso de gêneros literários em sua sala de aula, ou seja, suas crenças. No presente artigo, no aparte *É preciso crer para acreditar* traçarei um breve histórico sobre o estudo de crenças de professores e alunos de língua espanhola. Também analisarei algumas definições sobre crenças mais relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem. Já no aparte *É preciso ler para crer* tratarei dos trabalhos e estudos mais marcantes sobre o uso de textos literários como material em aula de LE. Finalmente, no aparte *Creio, logo existo,* exporei os resultados de um questionário sobre crenças do uso de textos literários aplicado aos meus colegas professores de espanhol do Centro de Línguas do IMPARH (Instituto Municipal de Pesquisa e Recursos Humanos) em Fortaleza.

É preciso crer para acreditar

No âmbito da Linguística Aplicada o estudo de crenças tem produzido muitos e interessantes trabalhos. O interesse pelo tema surge no momento em que a pesquisa em LA passa a investigar o ensino de LE a partir da perspectiva do aluno (WIDDOWSON apud MOITA LOPES, 2009) e, como afirma o mesmo Moita Lopes (2006) "tem seu foco na linguagem de natureza processual" (MOITA LOPES, 2006). Ou seja, passa-se a dar maior atenção ao processo de aprendizagem do que ao produto, a linguagem em si. A partir daí, no intento de compreender este complexo espetáculo que é aprender uma LE, torna-se vital saber o que pensam os atores desta peça sobre o seus papéis e sobre o que estão representando. Ainda sobre esta mudança no olhar, vale citar o trabalho de Larsen-Freeman apud Barcelos (2004) que observaram a mudança de visão de aprendiz atrelada às mudanças nos paradigmas de ensino de línguas, desde o que via o aluno como um mero "imitador" de um modelo (década de 50) até o que considera a linguagem como instrumento de poder e, portanto, vê o aluno como ser político.

Segundo Barcelos (2004) os estudos sobre o tema tiveram seu início no exterior em meados dos anos 80 e no Brasil em meados dos anos 90 (LEFFA, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995). Em outro artigo mais recente, ao refletir sobre uma década de pesquisas sobre crenças, a autora divide cronológica e didaticamente em três períodos: o inicial (de 1990 a 1995), o de desenvolvimento (de 1996 a 2001) e o de expansão (2002 aos dias de hoje) (BARCELOS, 2007).

Como já mencionado antes, o campo tem sido bastante produtivo. No início havia uma preocupação em pesquisar as crenças dos alunos sobre o processo de aprendizagem. Hoje há vários trabalhos que tratam das crenças dos professores (em pré-serviço ou em atuação). Porém a grande parte desses trabalhos tem foco no ensino de língua inglesa. O meu "porém" não tem valor negativo e nem sentimento revanchista por ser eu professor de língua espanhola, bem ao contrário. Congratulo meus colegas professores e pesquisadores em língua inglesa que tem realizado belo esforço em manter a reflexão sobre vários aspectos que concernem o ensino e aprendizagem de LE. Meu "porém" se refere aos poucos[1] (mas valiosos) trabalhos sobre crenças de professores e alunos de

[1] Creio que existam outros trabalhos nos programas de pós-graduação em LA que abordem a temática específica do contexto E/LE. Os mencionados neste trabalho aqui estão por uma maior e mais pronta acessibilidade ao pesquisar sobre o tema. Sugiro aqui futuros trabalhos que possam fazer esse levantamento mais apurado e descritivo de pesquisas de crenças de professores e aprendizes de língua espanhola e que,

língua espanhola como língua estrangeira (doravante E/LE). Em dois recentes livros, *Crenças e Ensino de Línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores* (BARCELOS; ABRAHÃO, 2010) e *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira* (BARCELOS, 2011) não há a presença de um único trabalho dirigido especificamente ao estudo de crenças no âmbito do ensino de E/LE. Alvarez (2007), ao pesquisar *Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação de Letras/Espanhol*, em um quadro sinóptico de pesquisas sobre crenças descreve apenas dois trabalhos (MARQUES, 2001; ESPINOSA TASET, 2006) no âmbito de ensino/aprendizagem de E/LE. Nos *Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de linguística Aplicada* (2012) vê-se apenas um artigo sobre o tema, *Relação entre crenças e prática docente de Professores de Espanhol com relação ao uso do texto literário no Ensino Médio* (SILVA, 2012). Cito também outros trabalhos (SCHUSTER, 2009; BRAGA & CARLOS, 2010; SILVA, 2010, 2011) que buscam, numa perspectiva contextualizada, elencar as crenças de professores e aprendizes de E/LE.

São muitos os termos usados para definir a mesma coisa. *Representações de aprendizes* (HOLEC, 1987), *Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes* (ABRAHAM & VANN, 1987), *Conhecimento metacognitivo* (WENDEN, 1986a), *Crenças* (WENDEN, 1986), *Crenças culturais* (GARDNER, 1988), *Representações* (RILEY, 1989, 1994), *Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem* (MILLER & GINSBERG, 1995), *Cultura de aprender línguas* (BARCELOS, 1995), *Cultura de aprender* (CORTAZZI & JIN, 1996), *Cultura de aprendizagem* (RILEY, 1997). E cada termo concerne uma própria definição, com maior ou menor direcionamento para o processo de ensino/aprendizagem de LE. Adoto neste estudo a definição de Alvarez (2007) por considerá-la bastante abrangente, pois leva em consideração os vários aspectos que podem influenciar e formular as crenças, não só de professores e aprendizes, mas dos indivíduos de uma forma geral:

> a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a instituições

logicamente, ocupem espaço destacado em publicações, congressos, seminários, grupos de estudo tanto na área de LA como na área de ensino de E/LE para que possam, de fato, orientar, auxiliar e provocar a reflexão do trabalho dos meus colegas, estejam eles em formação ou já atuando na área.

> que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ALVAREZ, 2007, p. 200).

Essa definição é perfeitamente aplicável ao contexto de ensino de LE, pois ao afirmar que as crenças de um indivíduo *repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas*, as crenças de um indivíduo/aprendiz repercutirão e influenciarão em fatores determinantes em seu sucesso como aluno de LE.

Com relação aos professores, mais adiante Alvarez (2007) afirma:

> No caso das crenças dos professores seriam convicções a respeito dos assuntos que estão relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de línguas que se revelarão nas ações e comportamento desse professor em sua prática cotidiana. (ALVAREZ, 2007, p. 200)

Professores e alunos são os protagonistas do processo de aprendizagem de uma LE, e poderíamos afirmar que quase todos os fatores que se relacionam com este processo estão relacionados com os dois, sejam fatores linguísticos ou extralinguísticos. Saber como se relacionam os seres participantes do processo com aquilo os compõe é saber como construir, de maneira mais dirigida e eficaz, uma possibilidade de aprendizado mais condizente com o contexto vivido. Barcelos (2004) relaciona três implicações do estudo de crenças para o ensino e a aprendizagem de LE: a) relacionar crenças com ações; b) formação crítica de professores e alunos e c) crenças como arcabouço teórico orientador do trabalho do professor. Ou seja, não bastam saber quais são as crenças, é preciso usá-las para delinear o trabalho e assim ter professores e alunos mais conscientes de suas ações e as consequências delas no contexto de sala de aula.

Definido o conceito de crença, a trajetória de seus estudos e sua importância no processo de ensino e aprendizagem de LE, vejamos agora o outro aspecto que relaciono neste artigo, o uso do texto literário na aula de E/LE.

É preciso ler para crer

Primeiro, concepção de leitura

Não é possível tratar do uso do TL no ensino de LE sem antes tratar de concepções de leitura. Está em voga atualmente a perspectiva sociocultural (CASSANY, 2006) que concebe o processo de leitura não mais apenas verificando aspectos formativos e componentes do texto (perspectiva linguística), e nem apenas na relação cognitiva texto/leitor (perspectiva psicolinguística), mas como uma prática sociocultural inserida em um contexto temporal e espacial específico. Esta concepção de leitura também se irmana com a do grande pedagogo Paulo Freire:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1985, p. 11-12)

Outra contribuição importante na delineação de uma concepção de leitura que oriente este trabalho é a de Antonio Mendoza Filolla. No seu artigo *El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras* (2002) ele apresenta uma nova concepção de leitura que destaca a interação entre texto/leitor onde este possui uma efetiva participação colaborativa na construção de sentidos através dos "direitos do leitor". No mesmo artigo evoca as palavras de Widdowson (1983) e Cohen (1990) que também entendem a leitura como algo que vai além da mera decodificação e só tem sentido se considerado os processos cognitivos de interpretação e o respeito à voz leitor.

Definitivamente a leitura, importante viés do ato comunicativo (WIDDOWSON, 1991), é um processo vivo, dinâmico, contextualizado, ativo, colaborativo e construído individual e coletivamente. Dentro dessas visões leitura como se insere o TL? É possível que o TL evoque todos esses aspectos acima citados? Pode o TL, visto tradicionalmente como algo difícil de ser trabalhado na sala de aula, contribuir efetivamente no aprimoramento da competência leitora do aprendiz? Vejamos alguns trabalhos recentes que desmitificam essa dificuldade do TL como instrumento de leitura e que argumentam a favor do seu livre uso nas aulas de LE.

Agora sim, texto literário em aulas de língua estrangeira.

Nos últimos anos o estudo do TL como material para ensino de LE tem sido alvo de vários estudos. Martín Peris (2000), Albadalejo (2007), Loebens (2008), Loebens&Gómez (2009), Mendoza (2002, 2007), Acquaroni (2007) e Santos (2007) são exemplos de importantes trabalhos que reconhecem a importância e a potencialidade do TL não somente no ensino das quatros destrezas[2], mas de aspectos que vão mais além do puramente linguístico. Englobam aspectos sócio-históricos-culturais que estão vinculados na leitura de uma obra literária, seja na sua totalidade ou de partes dela. Mas nem sempre foi assim. Albadalejo (2007), ao realizar um recorrido histórico do papel do literário nas metodologias de ensino de línguas, deixa evidente que conforme variava a visão de língua predominante em cada época, variava a visão, a importância e o uso (ou não uso) do TL no ensino de LE. O quadro abaixo resume este caminho do TL em meio aos métodos de ensino de línguas.

O PAPEL DO TL NOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Período	Método	Função/uso do TL
Anos 50	Gramatical	*Papel central. Modelo a ser imitado e rica fonte para memorização de regras gramaticais.*
Anos 60 e inícios de 70	Estrutural	*Não condiz com o modelo de ensino de estruturas de língua realizado de modo gradual. Não deve ser utilizado.*
Anos 70	Nocional-funcional	*Não é visto como mostra de língua natural e por isso também não é utilizado.*
Anos 80	Comunicativo	*Não tem função comunicativa prática. É visto como uma forma de língua essencialmente escrita e estática.*
Anos 90	Integrador[3]	*Passa a ser considerado rico recurso de ensino e não como objeto de estudo literário*

[2] Compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita.

[3] Nomenclatura minha baseada no exposto por Albadalejo (2007) ao citar a visão de Naranjo Pita sobre o caráter integrador e eclético desse novo panorama de ensino de segundas línguas.

Atualmente a presença do TL tem sido notada nos manuais de ensino de LE, principalmente nos livros direcionados para os semestres mais avançados, o que reflete ainda a noção de que deve ser trabalhado quando o aluno já possua certo grau de conhecimento da língua meta devido ao seu grau de dificuldade. Ele está lá, recortado e posto em layout diferente, com menção à obra de onde foi retirado, autor e, algumas vezes, brevíssima e desinteressante biografia deste. Loebens; Gómez (2009), ao refletir sobre a aparição da literatura nos manuais atuais afirmam:

> Muitos manuais contém textos literários, porém a exploração dos mesmos nem sempre é atrativa [...] vemos que na maioria dos casos, as atividades que são propostas são simples, básicas e não exploram o conteúdo, nem a intenção de interpretar e compreender. (LOEBENS; GÓMEZ, 2009, p. 4) *tradução nossa.*

Através de uma breve análise dos trabalhos acima mencionados o uso do TL é justificado como precioso instrumento de ensino (primordialmente de leitura) de LE porque:

- É um material autêntico. Mesmo tratando-se de uma criação ficcional (que por vezes pode valer-se de fatos reais em sua composição) é uma mostra de língua, de características estilísticas, de aspectos sócio-históricos-culturais próprios do contexto idioma que se estuda. Através desse documento real, tão real quanto uma propaganda, um cartaz, um anúncio de jornal, uma revista que o professor possa trazer para sua sala de aula, é possível trabalhar aspectos que vão desde o puramente linguístico à aspectos históricos e culturais. Se recordarmos Bakhtin, todo texto é a voz de um e de todos realizadas em relações dialógicas que refletem e refratam o discurso de uma sociedade.
- É um grande depositário de gêneros discursivos. Numa obra literária existe a possibilidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais (cartas, receitas, notícias, poemas, etc.) segundo os objetivos estabelecidos. Dessa forma é possível promover o letramento[4] efetivo e de acordo com as idiossincrasias da língua meta, preparando o aluno para o uso social do idioma.

[4] "Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse..." (Soares, 2004, p. 91-92)

- Motiva o ato de leitura. Motiva por tratar-se de uma mostra viva da língua. Motiva por seu enredo. Motiva por suas temáticas (amor, amizade, política, história, etc.). Motiva por ser uma aproximação à cultura. Motiva por dizer ao leitor algo que lhe diz respeito, que lhe toca, que mesmo dito em outro tempo, por outra pessoa, em outro lugar, lhe é peculiar.

Toda esta riqueza, toda esta potencialidade didática do TL está condicionada a uma criteriosa e adequada seleção realizada pelo professor. E essa seleção "deve responder aos objetivos (funcionais, linguísticos, culturais, sociolinguísticos, etc.) correspondentes à formação específica que se pretende" (MENDOZA, 2007, p. 74). Ainda sobre a seleção do TL para uso em aulas de LE, Albadalejo (2007) elenca seis critérios que devem ser considerados pelo professor. Segundo a autora o TL escolhido deve: a) ser acessível (texto adequado ao nível do aluno); b) ser significativo e motivador; c) integrar várias destrezas comunicativas; d) oferecer múltiplas formas de ser explorado; e) incluir conotações socioculturais e f) ser original (embora a autora reconheça a polêmica em torno do uso de obras originais ou leituras graduadas).

Outro cuidado que deve ter o professor é o papel que dará às atividades desenvolvidas através do TL. É preciso pensa-lo como material didático e não meramente avaliativo. Ler uma obra literária ou parte dela para realizar uma prova, para suplantar uma barreira para a obtenção de uma nota, é condenar uma expressão da arte, um momento de prazer e aprendizado a ser algo enfadonho e aborrecido, criando futuros traumas e ocasionando um rechaço à leitura, como já faz tradicionalmente a escola nas conhecidas fichas de leitura. Kleiman (1999) diz que "quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido" (KLEIMAN, 1999, p.35).

Está clara a pertinência e a potencialidade do TL como material didático nas aulas de LE. Mas será que ele está sendo efetivamente utilizado nas salas de aulas? E se está, levam-se em conta os aspectos de seleção acima mencionados? Estão sendo explorados em suas potencialidades? É mero instrumento de avaliação de leitura ou oralidade? Estes são alguns questionamentos sobre os quais pretendo refletir e buscar respostas em futura pesquisa que fará parte de minha Dissertação de Mestrado. Antes vejo como pertinente conhecer e analisar as crenças dos professores com relação ao uso do TL em sala de aula de LE.

Creio, logo existo

Neste momento analiso o questionário (em anexo) aplicado aos professores do Centro de Línguas do IMPARH que visou captar suas crenças sobre o uso dos gêneros literários em cursos de idiomas. O questionário está composto de 39 questões de caráter dicotômico e de múltipla escolha (alguns usando a escala Likert) e algumas permitiam que o entrevistado justificasse sua resposta. Foram consultados cinco professores que aqui classifico como participantes A, B, C, D e E. As idades variam entre 26 e mais de 35 anos. Todos são graduados em Letras com habilitação em espanhol com ano de conclusão que varia desde 1992 até 2011. Todos já participaram de congressos na área de LE e 4 dos 5 participaram de treinamento direcionados para LE. Todos afirmaram ter bastante ou algum conhecimento das diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas sobre o ensino de LE.

Pelos dados acima demonstrados podemos afirmar que se trata de um grupo bastante heterogênero com relação ao seu período de estudos de graduação, o que nos remete a pensar o quão poderiam ser distintas as concepções de uso do TL em sala de aula. Porém, ao informarem sobre o quanto as disciplinas de literatura que haviam estudado na Universidade os ajudam em sua atividade docente atual, os participantes C e D, com uma diferença de quase vinte anos de conclusão de suas respectivas graduações, disseram ser pouca a ajuda do que foi visto na Universidade no sua pratica atual. Este dado nos leva a concluir que ainda persiste o vácuo entre a teoria aprendida na Universidade e a prática. Aragão (2006) ao pesquisar sobre professores em formação no Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará afirma que o "tratamento dos textos literários como recurso para o ensino não apareceu no depoimento sobre as atividades que a maioria dos estudantes fez em seus estudos literários na universidade." (ARAGÃO apud SILVA&ARAGÃO, 2011).

Sobre sua capacidade de estar preparados para utilizar o TL como ferramenta para o ensino de E/LE, lê-los, interpretá-los e selecioná-los para uso em suas aulas a maioria dos participantes afirmou estar muito preparados ou preparados para tal. Mendoza (2006) reforça como condição fundamental para o uso de textos literários em aulas de LE a correta seleção visando os objetivos específicos de ensino. O fato de se considerarem preparados, não só como leitores, mas como formadores de leitores, é animador para o papel relevante que possa ter o TL nas aulas de LE.

Sobre sua experiência leitora todos os participantes informaram gostar de ler, com periodicidade bastante variada. Os participantes B e C informaram ler uma vez por semana, participante A uma vez por mês e os participantes D e E afirmaram ler sem periodicidade definida. Quando perguntados sobre o gênero literário preferido a predileção é por romances, poesia, contos e crônicas. Com relação ao gênero preferido em LE destacam-se o romance e o conto. A análise dessas informações nos mostra que, pelo menos em suas declarações, os professores possuem a condição primeira para a formação de leitores: gostar de ler, embora com frequência variada de participante para participante. Segundo Versiani&Yunes&Carvalho (2012), não é possível fomentar o prazer da leitura se o próprio professor não possui este prazer. O fato de o romance ser mencionado como gênero preferido por todos, tanto em LM como em LE, pode ser consequência da prática de leitura escolar que privilegia a sua leitura.

Um dos aspectos mais importantes dessa sondagem sobre as crenças dos professores foi o que buscou saber sobre a utilização do TL e o ensino de línguas. Segundo os professores, na sua maioria (quatro participantes), usam o TL "às vezes" em suas aulas, apresentando como motivo para esse pouco uso a falta de tempo e a falta de preparo para trabalhar esse tipo de texto. Nessas respostas estão evidentes dois problemas comumente enfrentados pelos professores. A pressão por seguir os cronogramas estabelecidos e "passar todo o conteúdo" exigido para as provas sacrifica tentativas de trabalhar com gêneros textuais que não estejam presentes no livro didático. Com relação à falta de preparo, corrobora a informação anterior do vácuo existente entre a teoria aprendida na Universidade e sua prática docente.

Ainda sobre a utilização do TL em suas aulas, três participantes (B, C, E) informaram que o usam em todos os semestres. O participante D informou usar apenas em semestres avançados e o participante A disse usar em todos exceto no primeiro semestre. Como já dito anteriormente, Albadalejo (2007) põe a acessibilidade como primeiro critério de seleção dos textos a serem trabalhados, mencionando o conceito de *comprehensible input* de Krashen dizendo que "o educando necessita informação de entrada que contenha exemplares das formas da língua que de acordo com a ordem natural devem ser adquiridas imediatamente depois; o *input* de língua por tanto deve consistir em 'i + 1'" (ALBADALEJO, 2007, pp. 9-10). Dessa forma, não perdura o mito de que o TL só pode ser trabalhado nos semestres mais avançados. Ele pode ser usado em qualquer

semestre desde que seu nível de acessibilidade esteja condizente com o nível desejado do aprendiz.

Sobre o gênero literário mais utilizado em suas aulas os participantes informaram usar mais o conto (todos), seguido do poema (três), romance, crônica e teatro (dois para cada gênero). Os textos são extraídos principalmente do próprio livro didático (*Nuevo Ven*, Edelsa), de obras literárias e da Internet. Sobre a presença do TL no material usado todos os participantes afirmaram haver poucos textos. Encontramos em Martín Peris (2000) uma análise da presença do TL na edição anterior do livro didático usado pelos participantes, onde afirma haver uma "interessante novidade" ao observar a presença progressiva desse tipo de texto nos três livros que compõe o manual. Uma análise mais descritiva da atual edição poderia nos mostrar o lugar e uso do TL, mas isso poderá ser visto em trabalhos futuros. Só podemos concluir que o atual manual dá o mesmo tratamento didático ao texto literário ou o melhorou, haja vista que se trata de uma edição revisada e ampliada do material analisado por Martín Peris. Observamos então uma disparidade entre o que afirma o pesquisador e o que afirmam os professores.

Algumas perguntas foram formuladas aos participantes com relação ao uso do TL em seu dia a dia de sala de aula. Com relação à consulta da opinião dos alunos no processo de escolha dos textos os participantes A e C informaram que nunca o fazem; o participante E informou que raramente; e os participantes B e D o fazem às vezes. Ressalto aqui a importância da participação do aluno, o leitor propriamente dito, na escolha do que vai ser lido. Não são poucos os casos em que o professor, guiado por um gosto pessoal, seleciona um texto que não é bem recebido pelos seus alunos, causando uma dupla frustração. Tanto o professor se ressente por sua escolha não ser apreciada por seus alunos como os alunos veem no texto algo sem sentido, que nada lhes diz a respeito. Denyer&Jansen&Gavilán (1998) afirmam que "os leitores compreendem melhor um texto se possuem conhecimentos relativos a este do que quando não os tem." (DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998, p. 16)*tradução nossa.*

Quatro dos cinco participantes afirmaram que antes da atividade de leitura informam os seus objetivos aos alunos. Tais objetivos, segundo a maioria dos participantes, são a discussão sobre o tema central do texto com a finalidade de desenvolver a compreensão leitora. Sobre a vinculação do uso do TL como ferramenta de desenvolvimento da leitura Mendoza (2007) nos diz:

> A utilização de materiais literários remete ao emprego de textos escritos; por esta razão, necessariamente se requer que seja a leitura a habilidade linguística que deve estar em constante atividade, já que é a que dá acesso ao desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos e inferências de ordem linguística, comunicativa e cultural (MENDOZA, 2007)*tradução nossa.*

Finalmente, ao serem perguntados sobre o que mais os motiva ou motivou a utilizar o texto literário nas suas aulas de LE o item mais marcado foi "a consciência da importância do texto literário no ensino de línguas estrangeiras" (Cf. Anexo). Fica evidente o caráter reflexivo do professor sobre sua própria atuação. Embora afirmem que em sua formação não lhes foi dada essa consciência, reconhecem o potencial didático do TL como material a ser usado em suas aulas de LE.

Resumidamente, ao analisar as respostas dos participantes que muito gentilmente contribuíram para a formulação de um perfil de crenças do uso do TL em aulas de LE, concluímos que o TL tem seu espaço e sua importância na realidade da sala de aula. Embora com algumas deficiências, principalmente com relação ao período de formação do professor, o texto literário é reconhecido pelos que estão no *front* como material rico a ser utilizado, coincidindo com o que afirmam os estudos mais recentes sobre o assunto. Vale lembrar que o questionário respondido leva em consideração tão somente a afirmação dos professores. Seria preciso uma observação do que realmente é realizado na sala de aula, sendo dessa forma mais condizente com o que Barcelos (2004) diz ser o atual momento do estudo de crenças que preconiza não só avaliar o que se diz, mas as ações. Infelizmente o espaço à disposição neste artigo não permite essa avaliação, mas evidentemente fará parte de minha pesquisa de dissertação para obtenção de título de mestre.

Considerações finais

Este artigo buscou observar as crenças dos professores de espanhol com relação ao uso do texto literário em cursos de idiomas. Para isso realizei um breve resumo do histórico do estudo de crenças no Brasil e no exterior. Posteriormente analisei alguns estudos sobre o uso do texto literário como ferramenta de aprendizagem em cursos de LE. Finalmente, descrevi e analisei dados obtidos de um questionário aplicado a cinco professores de espanhol do Centro de Línguas do IMPARH sobre o uso de gêneros literários em cursos de idiomas. Este estudo é parte prévia para obtenção de dados para minha pesquisa de dissertação para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-

Graduação da UECE. Ainda em fase de elaboração, a pesquisa analisará a leitura de obras literárias em cursos de LE como ferramenta de aprimoramento da competência leitora.

Referências

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica.* **MarcoELE**: Revista de didáctica, Nº. 5, 2007. Disponível em: <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2013.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O. ; SILVA, K. A. (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, pp. 191-231.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156)

_____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes, 2006. pp.15-42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: M. L. O. Alvarez e K. A. Silva (orgs). *Linguistica Aplicada: Multiplos Olhares*. pp. 27-69. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) **Linguística Aplicada –** Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009. pp. 11-24.

BRAGA, L. A. ; CARLOS, V. G. *Identidade e Crenças do Aprendiz de Língua Espanhola*. In: Congresso Internacional de Educação, 2., 2010, Ponta Grossa. *Anais...*Ponta Grossa: UEPG, 2010. Disponível em < www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=54>. Acesso em: 8. mai. 2013.

CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006 pp. 21-43.

DENYER, M.; JANSEN D.; GAVILÁN, M. N. *Leer con tino – estrategias de lectura*. Bruxelas: Duculot, pp. 11-34, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GÓMEZ, S. M.; LOEBENS, J. F. *Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera*. In: Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 19.; 2008. Cáceres, *Actas…* <disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf. Acesso em: 08 mai. 2013.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1998.

MENDOZA, A. F. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera.* In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

_____. *El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras* In: A. Mendoza Fillola (Ed.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. pp.101-137, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível e Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. ; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** São Paulo : Mercado de Letras, 1998. pp. 101-113.

PERIS, Ernesto Martín. *Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera.* SEDELL, Universidades: Las Palmas, Murcia, Barcelona, Valladolid, Málaga, Almería, Granada, Valencia. Disponível em < http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8128/1/LYT_16_2000_art_9.pdf> Acesso em: 16 mai. 2013.

SCHUSTER, L. *Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno.* In: REVELLI, Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 1, n. 2, outubro de 2009.

SILVA, G. M. *Relação entre crenças e prática docente de Professores de Espanhol com relação ao uso do texto literário no Ensino Médio*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2012, Rio de Janeiro, *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, n. 1, ano 2012. Disponível em < http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129#12>. Acesso em: 15. jun. 2013.

SILVA, G. M.; ARAGÃO, C. O. *Uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: uma reflexão sobre as crenças e a prática docente de egressos da UECE*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba, *Anais eletrônicos...*Curitiba: UFPR, v. 1, n. 1, ano 2011, pp. 1642-1656.

Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/girlene_da_silva.pdf>. Acesso em: 16. abr. 2013.

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura.* São Paulo: Editora UNESP, 2012.

OS GÊNEROS LITERÁRIOS COMO AMBIENTE DE INTERGENERICIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza - UFC

RESUMO: O constante uso da linguagem materializada nos gêneros discursivos acarreta mudanças tanto na estrutura como no propósito dos gêneros, principalmente nos secundários, já que nestes a liberdade estilística é mais livremente manifestada, quer dizer, apesar de parte dos gêneros discursivos apresentarem estruturas mais ou menos fixas, padronizadas, há gêneros que apresentam um maior grau de flexibilidade e plasticidade como, por exemplo, os gêneros literários. Neste trabalho, a partir das formulações bakhtinianas e das de outros autores como Bazerman (2006), Marcuschi (2002 e 2008), Koch e Elias (2006), Matozzo (2008) e Lima Neto e Araújo (2012), discutiremos o conceito de intergênero, evidenciando sua diferença em relação à hibridização de gêneros discursivos. O objetivo maior da discussão é compreender melhor a ação da intergenericidade no gênero novela, produzido em língua espanhola. Para este fim, analisaremos com base em Medonza (2002 e 2007) um corpus constituído de fragmentos de duas novelas espanholas (*Cinco horas con Mario* – Miguel Delibes e *Nubosidad Variable* – Carmen Martin Gaite) e fragmentos de duas novelas hispano-americanas (*Como agua para chocolate* – Laura Esquivel e *El libro de Manuel* – Julio Cortazar) a fim de constatar a potencialidade dos gêneros literários como um ambiente intergêneros, o que lhes confere adequação como mostra linguística para as aulas de espanhol como língua estrangeira, pois a partir dos gêneros literários os aprendizes podem entrar em contato com uma diversidade de gêneros não literários, pois o discurso literário é capaz de albergar outras manifestações discursivas. O resultado alcançado a partir da análise do corpus nos indica que nem toda relação intergenérica constitui uma intertextualidade, já que há que se observar se as relações existentes entre os gêneros são de natureza externas/estruturais ou internas, próprias do fênomeno da intertextualidade. No caso das obras analisadas a intergenericidade se dá por um fenômeno denominado por Lima Neto e Araújo (2012) como mescla por gêneros casualmente ocorrentes.

Palavras-chave: intergenericidade, gêneros literários, língua espanhola.

Introdução

Ao interagirmos socialmente, de forma oral ou escrita, fazemos uso de mecanismos linguísticos, cognitivos e sociais que colocam em funcionamento os moldes responsáveis pela realização de práticas comunicativas adequadas. Tais moldes são ativados considerando-se o seu alicerce, quer dizer a sua estrutura, assim como os efeitos que se pretende atingir durante a comunicação, ou seja, o propósito comunicativo e, finalmente, há que se mencionar a seleção da forma em que se manifestará o ato comunicativo, que se relaciona ao estilo. A esses moldes responsáveis pela materialização da linguagem se dá o nome de gêneros textuais/discursivos[1].

[1] No presente trabalho, não faremos a distinção entre os termos gêneros textuais e gêneros discursivos, podendo muitas vezes ser entendidos como sinônimos.

É provável que, ao longo do dia, todos os indivíduos que fazem parte de uma sociedade letrada se enfrentem com a leitura de um letreiro de ônibus, de uma receita, de uma bula de remédio, de um e-mail, de um conto etc., quer dizer, apesar de que não haja uma consciência metagenérica por parte dos usuários da língua, estes possuem um intenso contato com os gêneros textuais e são capazes de reconhecê-los sem muita dificuldade devido à familiaridade com determinados conjuntos de enunciados que, segundo Bakhtin (2011) podem assumir estruturas padronizadas e estereotipadas.

Contudo, ainda conforme o autor, os gêneros textuais podem também assumir formas mais flexíveis e criativas a depender de algumas circunstâncias como, por exemplo: "da situação, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação" (BAKHTIN, 2011, p. 283). Daí a afirmação do autor de que aos enunciados são atribuídas formas *relativamente estáveis* que possibilitam ao falante interagir com outros utilizando os gêneros discursivos.

Ao assumir a relativa estabilidade dos enunciados, o filósofo russo põe de manifesto que os gêneros do discurso podem sofrer variações considerando os diferentes campos da comunicação e os seus participantes.

As necessidades comunicativas acarretam o estabelecimento de relações intertextuais, intergenéricas e inclusive de hibridização que contribuem para o caráter de relativa estabilidade dos gêneros, ou seja, não é incomum que devido a determinadas práticas sociais partes de um texto possam aparecer, de forma explícita ou implícita, em outro texto (intertextualidade), ou ainda que dentro de um determinado gênero tido como principal apareça outro gênero tido como secundário (intergericidade), e que também, devido às transformações sociais é comum encontrar um gênero que se apresente com a moldura de outro (hibridização).

A leitura de variados gêneros textuais pode oportunizar a alunos e a professores de língua estrangeira, a observação de aspectos pragmáticos e da ideologia que rege as diversas sociedades. O propósito deste artigo é evidenciar as propriedades do gênero literário novela de albergar gêneros não literários, o que corrobora a assertiva de que o uso de gêneros literários pode ser bastante benéfico para a aprendizagem da língua estrangeira, no presente estudo a espanhola, pois se constitui uma mostra de língua autêntica em que se manifesta a ação de comportamentos sociais por meio da linguagem.

A noção de gênero e a escolha pela esfera literária

Os estudos sobre gêneros não constituem uma atividade essencialmente nova. Suas origens podem ser explicadas se recorrermos ao pensamento de grandes filósofos da antiguidade como Aristóteles, um dos primeiros – se não o primeiro – a pensar o texto não como uma simples abstração, e sim como algo cuja forma dependerá da situação vivida, no entanto sem se desligar das possibilidades de persuasão, objeto maior da arte retórica.

De acordo com Bonini (2002), depois da visão clássica, uma das mais importantes contribuições para o estudo dos gêneros surgiu somente no século XX e foi dada por Bakhtin (1953), quem apresenta uma inovação em relação à concepção aristotélica, já que considera aspectos da interação e as condições sócio-históricas de produção da linguagem.

Para o filósofo russo, o conhecimento da língua não se constrói tendo como base palavras e frases em sua estrutura isolada e sim por meio de enunciações concretas que chegam até nós através da comunicação discursiva que estabelecemos com as pessoas que estão ao nosso redor. Isso significa, segundo o autor, que as formas da língua serão assimiladas nas formas das enunciações que, por sua vez, manifestam-se em formas típicas de enunciados, denominados gêneros do discurso.

Segundo Bazerman (2006), os gêneros exercem a função de modeladores das práticas comunicativas. Contudo, vão além da forma porque se pode considerá-los como *frames* para o agir social. O autor afirma que "são ambientes para aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos". BAZERMAN (2006, p. 23)

Neste sentido, considera-se no presente trabalho que os gêneros são veículos das práticas comunicativas que se efetivam considerando as esferas cognitivas e sociais. Elementos indispensáveis para a interação entre os indivíduos.

Bakhtin (2011) divide os gêneros discursivos em dois grupos, os gêneros considerados primários, aqueles que se originam na comunicação imediata, e os gêneros secundários, aqueles originados por meio de um convívio cultural mais complexo. Entre os gêneros secundários existem aqueles de natureza artística, literária, que interessarão diretamente para o estudo, já que neles pode-se perceber mais claramente o reflexo da individualidade dos falantes à diferença de outros gêneros cuja manifestação se dá de forma mais padronizada.

Ainda segundo o autor, “no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade”. (BAKHTIN, 2001, p. 265) Por essa razão, constituem-se o ambiente perfeito para o aparecimento de elementos como a intertextualidade, a intergenericidade e o hibridismo.

Há outros estudiosos, entre eles Maingueneau (2004), que reconhecem que há gêneros que são mais padronizados e gêneros que são mais criativos, destacando a existência de uma gradação que se pode entender da seguinte forma: num primeiro grupo estariam os gêneros institucionalizados, com pouco ou nenhuma variação, tais como fichas administrativas, catálogos telefônicos, registros de cartórios, entre outros. Já num segundo grupo, podem ser mencionados os que seguem uma estrutura preferencial, mas que podem sofrer desvios, como exemplo tem-se uma propaganda político-eleitoral, um guia de viagens, etc. Num terceiro grupo, podem-se incluir os gêneros que de alguma maneira incitam a inovação, mesmo que, com o passar do tempo, se tornem mais estereotipados, quer dizer, gêneros como publicidades, músicas e programas de televisão. No quarto e último grupo, há a presença de gêneros mais criativos, autorais, como os literários, objeto da análise que se pretende instituir.

Os gêneros literários parecem ter estado por muitos séculos exercendo um importante papel para o ensino da língua, para a formação moral e para a consciência dos valores e contribuições culturais de outras civilizações. Dentro do ensino escolar elementar, como afirma Colomer (2005), a literatura sempre ocupou um lugar de clara importância, ao lado da aprendizagem da língua escrita, desde tempos mais remotos. Já na fase secundária, liam-se os gêneros literários, antigamente, para produzir discursos orais e escritos, tomando como base a retórica e os textos dos autores gregos e latinos em sua língua original. Posteriormente, passou-se a realizar o estudo da história literária, enfoque no qual os alunos tinham mais acesso à teoria literária que à leitura das obras mesmas. Atualmente, os gêneros literários são introduzidos na escola com a intenção de formar leitores eficientes e autônomos que possam apreciar criticamente esse tipo de leitura.

Do passado até os dias atuais, os gêneros literários sempre estiveram presentes na escola e sua leitura sempre foi incentivada, mesmo quando os hábitos de consumo cultural mudaram, e este teve seu espaço reestruturado para dar lugar aos novos sistemas culturais e artísticos, com o surgimento das novas tecnologias.

A utilização dos gêneros literários, dentro da escola brasileira, é incentivada pelos materiais didáticos, pelos PCNs e pela sociedade em geral. Entretanto, quando falamos no uso de gêneros literários para o ensino de uma língua estrangeira, estes já não parecem ser tão bem-vindos como no contexto de ensino de língua materna. Talvez isso se deva ao fato de que antigamente, dentro do método da gramática e tradução, por exemplo, esse tipo de texto servira como único modelo de língua ao que os alunos tinham acesso. Dessa forma parece não haver um consenso sobre a pertinência do uso de gêneros literários nas aulas de língua estrangeira e alguns professores julgam ser um retrocesso voltar a utilizar gêneros literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira, doravante E/LE.

Contudo, acreditamos que os gêneros literários constituem um rico material para o ensino de diversas habilidades em língua estrangeira, principalmente para o desenvolvimento da habilidade leitora. É importante mencionar que, para o contexto de ensino-aprendizagem de LE em cursos livres, os gêneros literários podem assumir outras possibilidades de aplicação além do desenvolvimento da habilidade leitora, visto que ali o aluno tem que dominar o uso das habilidades de produção e recepção.

Nos PCNs de língua estrangeira, podemos observar, claramente, que há um incentivo à exploração da habilidade de leitura como justificativa social para inclusão do uso da língua estrangeira no currículo das escolas. Segundo o documento, a habilidade de leitura atende às necessidades da educação formal e, ao mesmo tempo, pode ser utilizada pelo aluno em seu contexto imediato, ou seja, a possibilidade do aluno efetuar a leitura em língua estrangeira parece estar mais próxima que a possibilidade do aluno falar a língua estrangeira.

A defesa da priorização da habilidade leitora em língua estrangeira ocorre, ainda, por ser esta capaz de proporcionar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura, de modo geral, tem função primordial dentro da escola e o aprendizado da leitura numa língua estrangeira pode colaborar com o desempenho leitor do aluno em sua língua materna. Além disso, pode colaborar também para o desenvolvimento da competência metagenérica tão importante para a efetivação adequada das práticas sociais.

Hibridização ou Intertextualidade intergêneros?

A terminologia e o conceito de intertextualidade tiveram sua origem na década de 1960 com Julia Kristeva. Nesse momento chama-se a atenção para o fato de que um dado texto constitui na verdade um intertexto que pode já ter sido escrito ou não.

Podemos verificar nessa assertiva a incorporação do postulado dialógico oferecido por Bakhtin (2011 [1953]) no qual o texto não pode ser visto de forma isolada, quer dizer, há que se considerar sua correlação com outros discursos análogos. Tal fenômeno se configura considerando a recepção e o entendimento de um enunciado que se faz território comum entre o enunciador e o enunciatário, o que produz um movimento dialógico.

Além dos autores supracitados, Piègay-Gros (1996) discute as relações intertextuais como sendo de co-presença (citação, referência, plágio e alusão) e as relações de derivação (paródia, travestimento e pastiche), na verdade, trata-se de uma releitura das discussões oferecidas por Genette em sua obra *Palimpsestes* (1982). Faz-se um enfrentamento entre as relações implícitas e as explícitas, entre aquelas marcadas, destacadas por marcas tipógraficas, por exemplo, e aquelas em que há ausência evidente de marcas que indiquem uma relação intertextual direta. Nesse último caso, cabe ao leitor identificá-las a partir do seu conhecimento intertextual.

Tendo como base estudos atuais sobre o fenômeno da mescla de gêneros, acredito que a questão vai muito além da terminologia, trata-se, pois de uma demanda conceitual.

Matozzo (2008) questiona a terminologia adotada por Koch e Elias (2006). O autor defende que se trata de um equívoco utilizar os termos intertextualidade intergêneros e hibridização como sinônimos, pois, para ele, a intertextualidade, relação que um texto mantem com outro, manifesta-se a partir de retomadas internas, quer dizer, para ele somente há intertextualidade entre o que está escrito.

Já no caso do hibridismo, para o autor termo adequado para referir-se a transformação de um gênero em outro, não há uma retomada interna e, sim, uma nova caracterização do gênero, a retomada seria de natureza externa, estrutural.

Em outras palavras, para Matozzo (2008) a relação entre dois gêneros pode ser de intertextualidade quando, por exemplo, uma música retoma uma poesia em uma relação interna, mas não estrutural. No entanto, se um poema tiver a função de uma propaganda, a relação será híbrida e não intertextual.

A fim de exemplificar a proposta de Matozzo (2008) pode-se observar a propaganda abaixo que mantem uma relação de intertextualidade, de retomada interna

com a canção escrita pelos compositores Ataulpho Alves e Mário Lago, Ai que saudades da Amélia.

Figura 1: Margarina Amélia disponível em
http://discutindoaredacao.wordpress.com/category/intertextualidade-2/

Como exemplo de hibridização, temos a piada com a estrutura de uma receita, quer dizer, aqui há uma retomada de natureza externa/estrutural onde um gênero A assume a forma de um gênero B, sem perder o seu propósito comunicativo.

Fonte: *Folha de S.Paulo.*

Figura 2: Exemplo apresentado por Koch e Elias (2006, p. 114)

Outros autores mais recentes também possuem posicionamentos diferentes em relação ao tema, por exemplo, Meira (2012) não faz distinção entre os termos hibridismo e intergenericidade e acaba elegendo a terminologia intergenericidade.

Costa Filho (2012), por outro lado, não se compromete em defender que se trata de termos distintos, porém concebe que são graus diferentes de imbricação e acaba adotando o termo hibridismo.

Estes diferentes graus de imbricação, foram também percebidos por Lima Neto e Araújo (2012) que preferem a nomenclatura mescla. Para eles a intergenericidade não é garantia para que se estabeleça uma relação de intertextualidade. Neste sentido, os autores propõem três tipos de mesclas genéricas distintas: a **mescla por intergenericidade prototípica**, caracterizada pela fusão de traços de pelo menos dois gêneros, o que equivaleria aos conceitos de intertextualidade intergêneros de Koch e Elias (1996), Koch, Bentes e Cavalcante (2007) e Marcuschi (2008), no qual um gênero assume a forma de outro sem perder o seu propósito comunicativo. Exemplo célebre é o do site desciclopédia, onde podemos ver a estrutura de um currículo com o propósito comunicativo de uma piada, quer dizer, trata-se de uma piada.

CURRICULUM VITAE

www.lilbelieve.com.br

Luiz Inácio Lula da Silva

Endereço: Praça dos Três Poderes, s/nº
Palácio do Planalto - Brasília, DF
cep. 70100-000
Telefone: (61) 211-1221 | **e-mail:** presidente@planalto.gov.br

Dados Pessoais

Data de Nascimento: 27 de outubro de 1945 (59 anos)
Natural de: Garanhuns (PE)
Estado civil: casado.

Formação Acadêmica

Pós-Graduação: não poço.
Graduação: não poço de novo.
2º grau: não poço.
Ginásio: incompreto.
Primário: esse eu poço.

Experiência Profissional

1957: Engraxate.
1959: "Office-boy" (Armazéns Gerais Columbia).
1962: Metalúrgico (Metalúrgica Aliança).
1966: Metalúrgico (Indústrias Villares).
1969: Suplente do Sindicado dos Metalúrgicos de S. Bernardo do Campo.
1972: Secretário do Sindicato dos Metalúrgicos de S. Bernardo do Campo.
1975: Presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de S. Bernardo do Campo.
1986 a 1987: Deputado Federal.
1989 a 2002: Desempregado.
2003: Presidente da República.

Informações Adicionais

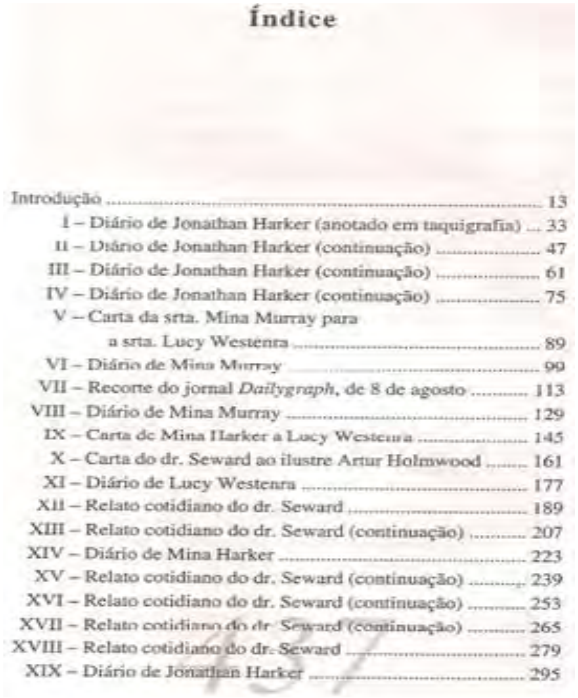
Cursos e Seminários: Torneiro Mecânico (SENAI)
Português: fruente.
Inglês: *"Me not anderstend much. Tu xisburguer preaze!"*
Noções de Informática: *"Quando perdi meu dedo eu fiquei computador, serve?"*
Hobby: *"Tomar uns trago de quando em vez."*

Luiz Inácio Lula da Silva

Figura 3: Curriculum vitae Luiz Inácio Lula da Silva, exemplo de Lima Neto e Araújo (2012, p. 279)

No entanto, para os autores, considerar somente esses elementos para caracterizar as misturas que acontecem entre os gêneros acarretaria uma limitação muito grande dos fenômenos de mescla. Assim sendo, os autores propõem ainda a **mescla por gêneros casualmente ocorrentes**; constituída por gêneros que não necessariamente se fundem, mas que coexistem numa relação simbiótica, voltada para um propósito comunicativo comum (é utilizado para complementar a informação). Pelo que podemos entender se trata de um gênero dentro de outro.

Os autores mencionam ainda a **mescla por gêneros intercalados**, que envolve gêneros que podem pertencer a cenas enunciativas distintas. Tal categorização foi criada a partir do conceito de reelaboração de Bakhtin (2011 [1953]), no qual os gêneros secundários absorvem os gêneros primários que como consequência perdem alguns de seus elementos originais. Os autores exemplificam este tipo de mescla com o romance Drácula que é estruturado a partir de outros gêneros tais como: diários, cartas e relatos.



Índice

Introdução 13
I – Diário de Jonathan Harker (anotado em taquigrafia) ... 33
II – Diário de Jonathan Harker (continuação) 47
III – Diário de Jonathan Harker (continuação) 61
IV – Diário de Jonathan Harker (continuação) 75
V – Carta da srta. Mina Murray para a srta. Lucy Westenra 89
VI – Diário de Mina Murray 99
VII – Recorte do jornal *Dailygraph*, de 8 de agosto 113
VIII – Diário de Mina Murray 129
IX – Carta de Mina Harker a Lucy Westenra 145
X – Carta do dr. Seward ao ilustre Artur Holmwood 161
XI – Diário de Lucy Westenra 177
XII – Relato cotidiano do dr. Seward 189
XIII – Relato cotidiano do dr. Seward (continuação) 207
XIV – Diário de Mina Harker 223
XV – Relato cotidiano do dr. Seward (continuação) 239
XVI – Relato cotidiano do dr. Seward (continuação) 253
XVII – Relato cotidiano do dr. Seward (continuação) 265
XVIII – Relato cotidiano do dr. Seward 279
XIX – Diário de Jonathan Harker 295

Figura 4 : Índice do romance Drácula, exemplo presente em Lima Neto e Araújo (2012, p. 290)

Análise e discussão

Inicialmente, é relevante mencionar que parte do *corpus* analisado está presente nos estudos de Mendoza Fillola (2002 e 2007). A primeira obra *Nubosidad Variable* da espanhola Carmen Martín Gaite aparece na obra de Mendoza Fillola (2002, p. 17) quando o autor se propõe a evidenciar o potencial dos gêneros literários para albergar gêneros não literários.

> *Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjanse a la doctora Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal, háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias.* (Grifos da autora do artigo)
>
> Apunté automáticamente el teléfono de la doctora Carreras, y luego, cuando sonó el pitido, estaba a punto de colgar. Pero reaccioné con ira:
> - Chica, te digo la verdad, ¡no sé cómo puedes tener clientela con esa voz de hielo!
> Ya me lo dijo el otro día una paciente tuya, que hablabas como desde el Olimpo. Tu mensaje no invita a nada y además es gramaticalmente incorrecto, porque parece que es el contestador el que se ha ido de viaje. Bueno, soy Sofía. Te mandé unos deberes, ¿los recibiste?, y luego he seguido escribiendo cosas en un cuaderno. Me estaba quedando bastante bonito, pero de pronto se me ha acabado el gas, no le veo sentido. Necesito que me vuelvas a mandar a escribir, porque, si no, me parece que es una alucinación mía, que no te vi de verdad esa tarde. Que, por cierto, no sé cuántos días hace, pierdo mucho la brújula del

> tiempo. No sé si lo que te digo te parecerá personal o de consulta. Igual te selecciona el género el propio contestador.
> Yo más bien lo catalogaría como relato a perdigonadas. Pero, bromas aparte, estoy bastante mal y quiero consultarte algunas cosas. Llámame cuando vuelvas de donde sea. MARTÍN (apud MENDOZA 2002, p. 17).

Na obra de Carmen Martín Gaite, aparece dentro do gênero literário novela a presença do gênero textual mensagem eletrônica, comum na interação de algumas culturas como: a norte-americana ou a espanhola.

Aqui o gênero mensagem eletrônica não é considerado como gênero transgressor e a novela como gênero transgredido, conforme o posicionamento adotado por aqueles autores, tais como Lara (2007), que caracterizam o fenômeno do hibridismo como um fenômeno externo-estrutura no qual um gênero A assume a forma de um gênero B, mas mantém o seu propósito comunicativo.

A relação estabelecida é de co-presença, quer dizer, dentro de um gênero, há a presença de outro gênero. Por essa razão, baseando-se nos estudos de Genete ([1982] 2010) e nos estudos de Piègay-Gros (1996), afirma-se haver uma relação de intertextualidade por co-presença entre dois textos ou, melhor dito, entre dois gêneros textuais. Sendo assim, pode-se caracterizar a existência de uma relação de intertextualidade intergêneros. Isso é possível devido à plasticidade dos gêneros literários e a permissão dada ao produtor do texto, no caso um literato, para a inovação do gênero.

Atentando para trabalhos mais recentes sobre o fenômeno das mesclas, transformações ou transmutações de gêneros, podemos observar, segundo Lima Neto e Araújo (2012),a existência de uma intergenericidade ocorrida por gêneros casualmente ocorrentes, quer dizer, estamos diante de dois gêneros que não necessariamente se fundem, mas que coexistem numa relação simbiótica, voltada para um propósito comunicativo comum, claramente o da novela, no qual o gênero mensagem eletrônica é, segundo nossa análise, utilizado para complementar a informação e dar um caráter mais dinâmico e real à novela.

O mesmo acontece na segunda obra analisada, *Cinco horas con Mario* de Miguel Delibes, escritor espanhol. Já na primeira página da novela, aparece a presença do gênero obituário que anuncia a morte do personagem principal da obra, como podemos ver abaixo.

ROGAD A DIOS EN CARIDAD
POR EL ALMA DE

D. Mario Díez Collado

que descansó en el Señor, confortado con los Auxilios Espirituales, el 24 de marzo de 1966, a los 49 años de edad

— R. I. P. —

Su desconsolada esposa, doña María del Carmen Sotillo; hijos, Mario, María del Carmen, Álvaro, Borja y María Aránzazu; padre político, Ilmo. Sr. D. Ramón Sotillo; hermana, María del Rosario; hermanas políticas, doña Julia Sotillo y doña Encarnación Gómez Gómez; tíos, primos y resto de la familia doliente, participan tan sensible pérdida y suplican una oración por el eterno descanso del finado.

Misa de alma: Mañana, a las 8, en la Parroquia de San Diego.

Conducción del cadáver: A las 10.

Las misas Gregorianas se avisarán oportunamente.

Casa mortuoria: Alfareros, 16, pral. dcha. Gráficas Pío Tello.

Em seguida, dá-se lugar a narrativa da novela com o seguinte trecho:

> Después de cerrar la puerta, tras la última visita, Carmen recuesta levemente la nuca en la pared hasta notar el contacto frío de su superficie y parpadea varias veces como deslumbrada. Siente la mano derecha dolorida y los labios tumefactos de tanto besar. Y como no encuentra mejor cosa que decir, repite lo mismo que lleva diciendo desde la mañana: "Aún me parece mentira, Valen, fíjate; me es imposible hacerme a la idea" […]DELIBES (19, p. 3)

Pode-se perceber também nesta obra a presença da intertextualidade intergênero por co-presença de gêneros textuais. Há, portanto, a presença do gênero obituário dentro do gênero novela, o que demonstra as teorias sobre o fato de gêneros literários serem bastante adequados para que se identifique a relativa estabilidade de alguns gêneros textuais em detrimento do estilo e do propósito comunicativo.

Seguindo ainda a classificação proposta por Lima Neto e Araújo (2012), até agora para nós a mais completa, verificamos que existe a co-existência de gêneros textuais em um mesmo ambiente discursivo, no qual um exerce uma função de protagonista, a novela e o outro a função de coadjuvante, a nota obituária, haja visto o valor secundário, de complementação da informação principal do gênero em maior evidência.

O mesmo fenômeno acontece não somente nas novelas espanholas como também nas novelas hispano-americanas. Uma delas é citada nos estudos de Medonza Fillola (2007), a obra *El libro de Manuel*, do argentino Julio Cortazar. Nesta obra, o

escritor argentino inclui recortes reais de jornais e gráficos que ajudam a explicar a situação dos personagens. Nos estudos de Medonza Fillola (2007, p. 65) pode-se observar o seguinte trecho da obra *El libro de Manuel* no qual podemos perceber a presença da intertextualidade intergênero através da presença de uma notícia dentro da novela.

> **Lo condenan por el Delito de Menosprecio al Himno Nacional**
> La sala penal de la Cámara Federal condenó a dos meses de prisión, en suspenso, a Alberto Dionisio López, argentino, de 22 años, soltero, empleado y estudiante, como autor del delito de menosprecio al Himno Nacional, que reprime el art. 230 bis del Código Penal, incorporado hace poco a nuestra legislación represiva y que contempla el público menosprecio a la bandera, el escudo o el himno nacionales a los emblemas de una provincia argentina, castigando el hecho con prisión de 2 meses a 2 años.
> - <<El 9 de julio último, al ejecutarse el Himno Nacional en la segunda sección nocturna en el cine de Suipacha 378, López permaneció sentado y al ser interpelado por un acomodador, dijo que no se ponía de pie porque era de nacionalidad inglesa y que de haber sabido que ello era una falta hubiera ido al baño.>>[...]

As análises anteriores valem também para análise da obra de Cortazar, porém a diferença das outras duas, ambos os gêneros não foram produzidos pelo mesmo autor. No obra *El libro de Manuel,* o autor constrói sua novela com textos produzidos em outra cena enunciativa e por outro autor. No entanto, o propósito comunicativo é o mesmo, quer dizer, a presença da notícia dentro do gênero novela serve como um complemento da informação e confere mais dinamicidade à trama. Trata-se aqui também de gêneros casualmente ocorrentes.

Finalmente, gostaríamos de ilustrar o fenômeno da intertextualidade intergêneros na novela *Como agua para chocolate*, da autora mexicana Laura Esquivel. Essa obra não foi contemplada nos estudos de Medonza Fillola (2002 e 2007), mas é, sem dúvida, uma das mais relevantes para evidenciar a novela como um ambiente propício para o aparecimento da intertextualidade intergênero. No início de cada capítulo, pode-se perceber a presença do gênero receita antes da narrativa. Tal fenômeno é essencial para o entendimento da trama, já que a personagem principal da novela, *Tita*, expressa seus sentimentos através das receitas.

> III Marzo
> Codornices en pétalos de rosas
> Ingredientes
> 12 rosas, de preferencia rojas
> 12 castañas
> Dos cucharadas de mantequilla
> Dos cucharadas de fécula de maíz
> Dos gotas de esencia de rosas
> Dos cucharadas de anís
> Dos cucharadas de miel

> Dos ajos
> 6 codornices
> 1 pitahaya
> Manera de hacerse:
> Se desprenden con mucho cuidado los pétalos de las rosas, procurando no pincharse los dedos, pues aparte de que es muy doloroso (el piquete), los pétalos pueden quedar impregnados de la sangre y esto, aparte de alterar el sabor del platillo, puede provocar reacciones químicas, por demás peligrosas. Pero Tita era incapaz de recordar este pequeño detalle ante la intensa emoción que experimentaba al recibir un ramo de rosas, de manos de Pedro. LAURA ESQUIVEL (2000, p. 44-45)

A presença das receitas possibilita um melhor entendimento da novela, assim como nos demais exemplos. No entanto, a co-presença do gênero receita não somente serve de complemento da informação, mas torna-se argumento para as ações da personagem principal. Se pensarmos em um contínuo, acreditamos que neste caso a força exercida pela presença das receitas é maior que nos demais exemplos apresentados, pois ela se torna indispensável para o entendimento da obra.

Essas são algumas das novelas em que se pode perceber uma alteração interna nas obras literárias através da co-presença de gêneros não literários dentro das obras literárias o que ilustra a potencialidade das novelas espanholas como ambiente de manifestação do fenômeno da intergenericidade, mais especificamente pela presença de gêneros casualmente ocorrentes.

Considerações finais

Os gêneros discursivos não podem ser considerados como produtos prontos e acabados, já que estes se atualizam nas práticas discursivas. Sendo alguns deles, como por exemplo, os gêneros literários, passíveis de modificações. Tais possibilidades de modificações são previstas por Bakhtin quando este afirma que os "gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados".

Um dos propósitos do estudo foi refletir sobre as diferenças conceituais entre os termos hibridização e intergenericidade (intertextualidade intergênero) tratados como termos sinônimos. Não se pretendeu exaurir o tema, já que há muitos outros aspectos a serem explorados que não puderam ser contemplados no artigo.

Contudo, a intenção maior do trabalho foi analisar e atestar a relevância do trabalho com os gêneros literários para o ensino de espanhol como língua estrangeira, já que, como ficou demonstrado, muitas obras literárias albergam gêneros não literários, por

meio do recurso da intertextualidade intergêneros o que oportuniza aos alunos entrarem em contato com gêneros não literários através de gêneros literários.

Tal possibilidade contribui para o acesso a diferentes gêneros textuais, previstos em importantes documentos tais como os PCNs no Brasil e o Marco Comum de Referência Europeu na Espanha.

Acredita-se que o contato com gêneros literários dessa natureza colabora para a formação de um individuo letrado. Os gêneros agregam elementos que vão além da esfera linguística, pois reúnem normas e convenções determinadas pelas práticas sociais que regem o intercambio efetuado pela linguagem e os alunos de espanhol como língua estrangeira devem estar atentos à manifestação de comportamentos sociais materializados nos gêneros discursivos.

Referências

BAKHTIN, M. (1953). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição*: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

COLOMER, T. *Andar entre libros*: La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COSTA FILHO, J.N.S. Hibridismo : quando um texto vale por mais de um ? In : *Gêneros Textuais* : o que há por trás do espelho ? organizadora : Regina Lúcia Péret Dell'isola. – Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2012.

CORTAZAR, J. *Cinco horas com Mario,* disponível em http://www.uniurb.it/lingue/matdid/darconza/201112/Letteratura_Spagnola_triennale/libri_PDF/Delibes%20-%20Cinco%20horas%20con%20Mario.pdf, acessado em 04/02/2012

ESQUIVEL, L. Como água para chocolate. 3a. reimp. Barcelona: Mondadori, 2000.

GENETTE, G. [1982]. *Palimpsestos*: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte : Edições Viva Voz, 2010

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

LARA, Glaucia Muniz Proença. *Abordando os gêneros do discurso na escola: um espaço para a transgressão*, disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes34/Glaucia%20Lara.pdf

_____**,***Transgressão de gêneros em textos de publicidade e propaganda no Brasil*, disponível em http://www.lai.su.se/gallery/bilagor/SRoLAS_No2_2007_pp11-25_Lara.pdf

LIMA NETO, V, ARÚJO, J. C. Por uma rediscussão do conceito de intergericidade. In : *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 273-297, jan./abr. 2012

MAINGUENAU, D. Diversidade dos gêneros do discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato (org.). *Gêneros*: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG.
MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em 20 set. 2011.
MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In. *Gêneros textuais e ensino*, DIONÍSIO, Â. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
_____. *Produção, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
MATOZZO, A.A, Do hibridismo ao intergêneros: uma análise da forma e do propósito comunicativo. In: *Luminaria*, Vol. 1, no. 9, 2008
MEDONZA FILLOLA, A. *La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras*. Madrid:Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2002.
_____. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In *Cuadernos de Educación 55*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.
MEIRA, A.C.G.A. Gêneros textuais e a intergenericidade. In : *Gêneros Textuais* : o que há por trás do espelho ? organizadora : Regina Lúcia Péret Dell'isola. – Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2012.
B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214
PIÈGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod, 1996. /tradução de Mônica Feitoza; revisão de Vicência Maria Freitas Jaguaribe e Mônica Magalhães Cavalcante/.

O GENERO DISCURSIVO CONTO FANTÁSTICO NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS DE LEITURA

Alex-Sandra de Assis Simão Fonseca - UNITAU

Resumo: Neste trabalho buscaremos compreender a Literatura Fantástica, pensar nesse gênero como algo que é criado pela imaginação do leitor unido ao mundo da personagem, criando dessa forma uma hesitação diante da ambiguidade entre o que seja real ou imaginário no mundo das personagens. Objetivamos desenvolver com os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental um trabalho com o gênero discursivo conto fantástico. Ampliar o gosto pela leitura do conto fantástico e, como consequência, pela leitura de modo geral, e realizar a produção escrita do gênero conto fantástico. Baseou-se nos pressupostos teóricos da perspectiva sociocognitiva de leitura; na concepção bakhtiniana da linguagem e de gêneros discursivos e nas abordagens literárias sobre a literatura fantástica, em especial sobre o conto fantástico. Seguiu as orientações dos documentos oficiais do Brasil e de Minas Gerais sobre leitura e produção escrita. Os resultados mostraram que os alunos podem se tornar leitores proficientes e bons produtores de texto desde que o professor esteja comprometido com o ensino-aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: conto fantástico. gênero. leitura. produção escrita

Abstract: In this work we will try to understand the Fantastic Literature, and think about this genre as something that is created by the imagination of the reader combined with the world of the character, creating this way a hesitation before the ambiguity between what is real or imaginary in the world of the characters. Our aim is to develop within the students of the Secondary School a work with the discursive style of the Fantastic Tale. To increase the enjoyment of reading the Fantastic Tale and, as a consequence of that, the reading as a whole, and it will carry over into written production of the type Fantastic Tale. This work was based on the theoretical presuppositions of the social cognitive perspective of reading; in the bakhtiniana concept of language and discursive styles and in the literary approaches to the Fantastic Literature, especially the Fantastic Tale. It followed the directions of the official documents of Brazil and of Minas Gerais State on reading and written production. The results showed that students can become proficient readers and good producers of texts if teachers are committed to the teaching and learning of these students.

key words: Fantastic Tale. Genre. Reading. Written production

1 Introdução

A leitura e a produção escrita dos alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental trazem grandes preocupações tanto para os professores de Língua Portuguesa quanto para os pesquisadores desse tema, como Marcuschi (2008, 2011), Brait (2010, 2011), Koch (2005, 2008), Koch e Elias (2006), Kleiman (2000, 2004), Faraco (2006, 2007), Rodrigues (2005), Lopes-Rossi (2002, 2006,), entre outros.

Os procedimentos didáticos adotados por boa parte dos professores nas aulas de leitura nem sempre atendem aos propósitos comunicativos que se estabelecidos para cada gênero. E, consequentemente, os envolvidos nessa prática diária, que está presente em todos os momentos da vida de qualquer ser social, acabam não se apropriando do prazer pela leitura.

Uma das razões que deve nortear o papel do professor é atuar como mediador das experiências dos alunos com a atividade literária. Para tanto, faz-se necessário rever as práticas adotadas, permitindo que o aluno se veja nos textos que lhe são oferecidos pelos livros didáticos, pelos gêneros que tragam um despertar da imaginação, para então poder ler com proficiência os clássicos literários e demais textos que circulam em seu cotidiano.

> É essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensões mais profundas de nós mesmos, dos outros e da vida" (MINAS GERAIS, 2007).

Desse modo, é importante desenvolver a competência e gosto pela leitura literária e possibilitar aos alunos situações de vivenciar e interagir concretamente com o texto literário que se deseja que ele conheça e aprecie. Que a literatura seja considerada um autêntico e complexo exercício de vida, realizada com e na linguagem – lugar de manifestações dialógicas diversas. Por isso essa disciplina, juntamente com a História, vem sendo apontada como a mais adequada para servir de eixo para interligar as demais disciplinas. Nela, estão abertas possibilidades múltiplas de reflexões sobre a história do mundo, basta que se faça uma boa seleção das obras a serem trabalhadas.

Postulamos que a literatura fantástica, entendida durante muito tempo como um conteúdo pouco valorizado, produziu obras de interesse universal, tornando-se uma grande articuladora desse universo mágico que é a leitura e a produção escrita. É um dos conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, possibilitando o contato dos alunos com textos atraentes e diferenciados.

Na segunda metade do século XX, com os estudos de Todorov (2008), a vertente fantástica conhecida por alguns pesquisadores, como realismo mágico, ganhou imensa popularidade. Passamos a ter acesso a um estudo mais detalhado e consistente das características da literatura fantástica. Entendida como qualquer tipo de criação literária que não corresponde à prioridade realista, a literatura fantástica engloba contos folclóricos, escritos surrealistas, mitos lendas, contos de horror, como os demais textos que situem em diferentes esferas sociais e que fujam da realidade imediata do ser humano.

Pode-se dizer que mais de que um gênero, o conto fantástico é uma tendência observada ao longo de toda história da literatura. Ele está presente no imaginário das pessoas em diferentes épocas da nossa história. “No conto fantástico, a imaginação é o limite nunca ultrapassado. Em sala de aula, pode colaborar na condução do gosto pela leitura, que levará certamente ao conhecimento de novos horizontes fantásticos” (ZILBERMAN, 2009).[1]

Com base nos relatos pessoais dos professores, nota-se que o conto fantástico é um gênero pouco discutido nas aulas de Língua Portuguesa, talvez pelo despreparo dos professores e/ou pela falta de conhecimento do gênero. E, embora se entenda o fantástico, tradicionalmente, como tudo aquilo que se distancia da imitação convencional do real, optamos por fazer aqui uma breve distinção entre o maravilhoso do fantástico propriamente dito a fim de facilitar a distinção entre os termos.

Os relatos maravilhosos são aqueles que, mesmo situados fora do mundo da realidade, narram acontecimentos ocorridos num passado cronologicamente indeterminado. O narrador é onisciente e apresenta seu relato de tal forma que não há espaço para questionar sua história, coerente em si mesma.

O texto fantástico tem elementos inverossímeis, imaginários, distantes da realidade dos homens. A narrativa fantástica não cria, como a maravilhosa, mundos novos, completamente dissociados da realidade. Ela confunde elementos do maravilhoso e do real. Afirma que é real aquilo que está contando – e para isso se apoia em todas as convenções da ficção realista – mas começa a romper esse "suposto real" ao introduzir aquilo que é manifestamente irreal.

[1] Citação de blog, sem número de página.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que foi desenvolvida em forma de uma pesquisa-ação, que consiste em planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária.

Os sujeitos da pesquisa foram 105 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual do interior de Minas Gerais, cujas idades variam entre 11 e 12 anos. São alunos que não possuem o hábito de ler e escrever de maneira proficiente, que demonstram pouco interesse por aulas em que o trabalho com textos e produções escritas não atendam às suas expectativas.

No que se refere às ações em sala de aula, a pesquisa encontra-se dividida em cinco etapas: 1ª) leitura para reconhecimento do gênero; 2ª) interpretação de 4 contos fantásticos; 3ª) produção de contos fantásticos; 4ª) correção e exposição dos contos; 5ª) lançamento do livro de contos produzido e editado.

Esta pesquisa segue as orientações dos documentos oficiais PCN (BRASIL,1998) e CBC (MINAS GERAIS, 2007) sobre leitura e produção escrita. Eles propõem atividades de leitura e escrita de forma ativa, que possibilite aos alunos a produção de textos não apenas para serem objetos de correção, mas para interlocução efetiva, que os levem a pensar na linguagem como prática social, partilhando e construindo visões de mundo e produzindo cultura:

> É [...] pela linguagem que se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem reações interpessoais inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações"(BRASIL,1998).

A fundamentação teórica baseia-se na perspectiva sociocognitiva de leitura, conforme Marcuschi (2008) Koch e Elias (2006), Koch (2005, 2008); na concepção bakhtiniana da linguagem e de gêneros discursivos (BAKHTIN,2010) e nas abordagens literárias sobre o conto fantástico.

A perspectiva sociocognitiva de leitura considera a leitura e interpretação de um texto escrito como uma atividade de interação entre o autor e o leitor. Nessa teoria, o texto não é visto como um produto acabado e sim como um processo, um evento comunicativo, como afirma Marcuschi (1999), pois autor e leitor interagem durante o processo de leitura.

2 Fundamentação teórica

2.1 Leitura e produção escrita nos PCN (BRASIL, 1998)

Desde os anos 70, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido o centro das discussões sobre a melhoria da qualidade do ensino. No Ensino Fundamental (doravante EF), o eixo dessa discussão centra-se no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL,1998), a falta do uso apropriado da linguagem é a causa do fracasso escolar manifestado pelos alunos do EF.

Segundo Koch (2005), a partir dos anos 80, houve um grande avanço dos estudos da linguagem, principalmente no que refere à aquisição da escrita, e foi em decorrência desses estudos que, na década de 90, surgem os documentos oficiais – PCN – (BRASIL,1998), que passaram a fazer indicação explícita do ensino de leitura e produção de textos orientados por gêneros discursivos. Essa indicação já reflete a mudança de enfoque de grande parte dos estudos linguísticos, que passaram a considerar as produções de linguagem em situações de interação e todos os fatores linguísticos e não linguísticos envolvidos, em vez de apenas as estruturas linguísticas.

Lopes-Rossi (2002), baseando-se em autores que estudaram a situação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, enumera situações importantes que, de maneira equivocada, conduziam o aluno a uma produção de texto inadequada: as situações de redação são artificiais, falta autenticidade, finalidade; na maioria das situações, o aluno apenas cumpria o que o professor exigia; o aluno apenas reproduzia o "discurso da escola", ou seja, escrevia aquilo que professor ia achar bonito, ficando descaracterizado como sujeito no uso da linguagem; havia falta de objetivos de escrita por parte dos alunos, inexistia a figura de um leitor autêntico (o professor não representava esse papel).

Esses e outros questionamentos com relação ao ensino tradicional de produção e recepção textuais também foram feitos por Pasquier e Dolz (1996) sobre o ensino de língua materna na Suíça. Esses dois pesquisadores e outros, dentre os quais Schneuwly e Bronckart, integrantes do chamado "Grupo da Universidade de Genebra", divulgaram nos anos 90 diversas pesquisas sobre o processo de desenvolvimento de competências e habilidades de linguagem dos alunos. Propuseram que o ensino da língua materna tivesse os gêneros discursivos – conceito do filósofo russo Bakhtin – como objetos privilegiados, a partir de uma concepção socioenunciativa da linguagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Os PCN (BRASIL, 1998) fundamentaram-se nas orientações do filósofo Bakhtin e dos pesquisadores da Universidade de Genebra, entre outros. As propostas de mudança passaram a ser bem mais divulgadas entre os professores e alcançaram um grande número de secretarias estaduais e municipais. Muitos professores tiveram a oportunidade de discutir sobre a necessidade de mudança e de se aperfeiçoarem para melhor aplicação das novas propostas, principalmente, no que se refere à leitura e à produção escrita.

2.2 Leitura e produção escrita na proposta curricular de Minas Gerais

A linguagem, como objeto de estudo, é o objetivo principal defendido pelo CBC (MINAS GERAIS, 2007), que deve nortear toda prática docente da disciplina de língua Portuguesa.

Nesse contexto, a linguagem nos constitui e nos posiciona frente aos discursos que circulam na sociedade, o que a caracteriza como heterogênea, cheia de marcas de classes, de gêneros e etnias, de ideologias éticas e estéticas determinadas e variedades múltiplas.

Os CBC propõem que:

> É essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensões mais profundas de nós mesmos, dos outros e da vida. (MINAS GERAIS, 2007).

Quanto aos textos literários, interlocução requer competências específicas de leitura e abordagem que atentem para o seu contexto e objetivos específicos de produção e para o pacto de leitura, por se tratar de um texto artisticamente elaborado. Texto que tende a envolver o leitor, proporcionando-lhe um prazer intelectual e estético, por meio do qual se provoca o estranhamento do cotidiano e também se criam possibilidades de deslocamento do humor, pela fantasia, pelo sarcasmo.

Segundo os CBC,

> os textos literários oferecem oportunidade para a compreensão dos processos simbólicos historicamente contextualizados, bem como para a compreensão das identidades culturais nacionais e regionais e das circunstâncias históricas, sociológicas, antropológicas de sua formação. (MINAS GERAIS, 2007).

É fundamental que haja textualização do discurso narrativo ficcional, que só é possível através dos gêneros: conto, crônica, novela, romance. São gêneros literários que, dentre outros, devem ser trabalhados no ensino fundamental (6º ao 9º ano), tanto para a leitura quanto para a

produção escrita. Quanto à modalidade fantástica do gênero conto, ao fim da prática docente é necessário que o aluno seja capaz de ler textos com envolvimento da imaginação e da emoção, participe das atividades propostas com diferentes gêneros literários e consiga reconhecer o texto literário como lugar onde se manifestam valores e ideologias, reconheça mitos e símbolos literários que circulam na cultura contemporânea, saiba reconhecer seus valores e posicione-se criticamente frente a ideologias e valores veiculados por esses mitos.

Partindo desses pressupostos, adotamos também a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos para ancorar nosso trabalho. Para Bakhtin (1995), os gêneros do discurso se definem como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. São todas as produções de linguagem oral ou escrita reconhecidas e nomeadas pelos participantes de uma interação, como uma conversa, palestra, artigo científico, charge, reportagem etc.

Segundo Bakhtin (2010),

> a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...]

De acordo com Bakhtin (2010), falamos, a todo momento, através de determinados gêneros do discurso, que nos são ensinados quase da mesma forma que nos foi ensinada a língua materna. Empregamo-nos com habilidade, caso contrário, a comunicação discursiva seria quase impossível. E, mesmo desconhecendo a existência de alguns gêneros do discurso, nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero para as mais diferentes situações de comunicação.

2.3 O conto fantástico

Para o estudo do conto fantástico, objeto deste trabalho, é pertinente a observação de Propp (2010) sobre a importância de se fazer a análise das particularidades de um conto, para em seguida classificá-lo como maravilhoso e, consequentemente, como fantástico.

O fantástico não é nem um gênero recente, nem um que tenha começado a ser lido e estudado nas últimas décadas. Ele sempre esteve presente nas diversas modalidades textuais existentes há vários séculos em nossa literatura. Essa conclusão também pode ser

vista na concepção de alguns autores, como em Rodrigues (1988, p.14), quando afirma que "a mais antiga forma de narrativa é a fantástica".

Segundo Rodrigues (1988, p. 15), o Fantástico é estruturado pela causalidade mágica e a *magia,* é "um vínculo entre coisas distantes", ora porque sua figura é igual – magia imitativa, homeopática – ora pelo fato de uma proximidade anterior – magia contagiosa" (p. 15), há um enfoque no "mecanismo" que dá forma ao Fantástico, ou seja, na ocorrência de acontecimentos que não se aplicam à realidade palpável. O duplo, a viagem no tempo, a indefinição entre realidade e sonho e o inanimado animado são procedimentos utilizados para expressar o gênero.

Os autores Garcia e Batista (2006), ao fazerem a releitura de Rodrigues (1988), concluem que a diferença entre o Fantástico e as outras formas narrativas seria sua hesitação inerente, pois toda obra não-realista referencialmente poderia ser fantástica. Haveria, então, a ocorrência de vários Fantásticos e Neo-Fantásticos, dependendo da época e do grau de ambiguidade da história, oriundos de uma liberdade narrativa.

Na concepção de Garcia e Batista (2006),

> no domínio dos Estudos Literários, o Fantástico mantém, em sentido lato, essas mesmas acepções, e delas advêm traços marcantes ou definidores desse gênero movediço por natureza, dependendo da premissa de que parte cada estudioso. Contudo, elas representam o senso comum, e ainda que não devam ser elementos totalmente descartáveis para uma análise teórica, não podem ser tomadas como definidoras do gênero literário, carecendo de maior apreço científico-metodológico.

Os autores argumentam que, para circunscrever o universo do Fantástico no âmbito dos estudos da literatura, é importante se valer dos mais diversos olhares com os quais os teóricos que desse gênero se ocuparam,

> ora deixando-se seduzir pelos conceitos advindos da significação que o termo tem no senso comum, ora buscando o rigor do método científico que o limita à Ciência da Literatura, mas que, ao fim [...] contribuíram sobremaneira para a configuração do Fantástico enquanto gênero.(GARCIA; BATISTA, 2006).

Para Held (1980),

> a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo o mundo de desejos: compartilhar a vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e [...] transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência. (HELD, 1980)

Paes (1996), ao prefaciar o livro *Histórias Fantásticas*, da série *Para Gostar de ler*, argumenta que o Fantástico é o oposto do real. Na concepção desse autor a narrativa fantástica "não é apenas aquilo cuja existência pode ser comprovada pelos nossos sentidos, sobretudo, aquilo que ninguém põe em dúvida seja verdadeiro" (p. 3). Afirma

ainda que "quando uma narrativa explora a oposição entre o real e o fantástico, diz-se que é uma narrativa fantástica".

Segundo o autor,

> Num conto fantástico, em nenhum momento o leitor perde a noção da realidade. Por não perdê-la é que lhe causa surpresa, os acontecimentos ou acontecimentos estranhos, fora do comum ou aparentemente sobrenaturais que de repente parecem desmentir a solidez do mundo real até então descrito no conto. Nesse momento de surpresa e de perplexidade, está o próprio sal da literatura fantástica. (PAES, 1996)

Rodrigues (1980) argumenta, de maneira muito significativa, sobre a incidência do gênero e das abordagens teóricas que foram feitas dele no decorrer dos anos. Para classificar o discurso narrativo como Fantástico, a autora recorre à *casualidade mágica* e à *hesitação*. Para ela, a causalidade mágica é responsável pela união dos acontecimentos de uma narrativa, cuja característica é a relativização da realidade através da ocorrência de algo *insólito*. Já a hesitação inerente ao Fantástico corresponde ao diálogo inconcluso entre o *racional* e o *não-racional*, ao desequilíbrio entre a *realidade* e o *sobrenatural*, ao *verossímil inacreditável* causado pela ocorrência do *sobrenatural* e seu consequente questionamento.

Essa hesitação do leitor ou do herói do conto, na concepção de Todorov (2008), "é, pois, a primeira condição do fantástico" (p.37), o que ocorre a partir do momento em que o leitor se identifica com o personagem. O que implica uma integração do leitor no mundo das personagens: "A percepção desse leitor implícito está inscrita no texto com a mesma precisão com que o estão os movimentos das personagens" (TODOROV, 2008. p. 37).

Na visão de Rodrigues (1988), essa hesitação

> mostra o homem circunscrito à sua própria racionalidade, admitindo o mistério, entretanto, e com ele se debatendo. Essa hesitação que está no discurso narrativo contamina o leitor, que permanecerá, entretanto, com a sensação do fantástico predominante sobre explicações objetivas. A literatura, nesse caso, se nutre desse frágil equilíbrio que balança em favor do inverossímil e acentua-lhe a ambiguidade (RODRIGUES, 1988).

Segundo Todorov (2008), o *sobrenatural* tem uma extensão muito grande, por isso, não caracteriza exatamente todas as obras e, o *medo*, ainda que esteja, de maneira frequente, ligado ao fantástico, ele não configura como condição necessária.

Quanto aos elementos que compõem o Fantástico, a maioria dos relatos são baseados em experiências do cotidiano, com personagens conhecidas e acontecimentos vivenciados. Compete ao adulto auxiliar a formação da criança, sem privá-la dos choques que por ventura tenha que sofrer. Não é colocá-la num abrigo exclusivamente real, numa

concepção adulta. É antes de tudo dosar a abordagem de certas realidades, de certos conflitos e problemas, para que, gradativamente, ela consiga ver o equilíbrio e o desequilíbrio existentes nas narrativas e possa vivenciar o prazer nos textos fictícios.

> [...] dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexível e lúcida da relação real-imaginário. É fornecer-lhe não apenas [...] materiais para a construção de sua brincadeira, mas também materiais para suas construções de história. (HELD, 1980, p.53).

Agindo assim, os adultos seguramente estarão contribuindo para a formação dessa criança, possibilitando que ela construa seus saberes de maneira prazerosa.

3 Procedimentos metodológicos

Seguimos as sugestões de alguns pesquisadores sobre a importância de se planejar uma sequência didática, elaborada a partir de procedimentos diferenciados que possibilitem ao aluno concretizar sua prática oral e escrita, sem que para isso precise de um modelo padrão. Seguimos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), estudiosos da Universidade de Genebra, na Suíça, que têm contribuído de maneira significativa para as pesquisas relativas ao ensino de gêneros discursivos e cujas ideias são utilizadas como pressupostos teóricos pelos PCN (BRASIL, 1998).

Para a leitura do gênero conto fantástico, seguimos as orientações propostas por Lopes-Rossi (2006 e 2010), os procedimentos para leitura de conto de mistério de Lopes-Rossi et al (2011), que aqui foram adaptados; além das orientações dos PCN (BRASIL,1998) e dos CBC (MINAS GERAIS,2007). De maneira simplificada, a sequência didática para a leitura de contos fantásticos é a seguinte:

Primeiro procedimento de leitura: Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre o conto fantástico.

Segundo procedimento de leitura: Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) para apropriação das características típicas do gênero discursivo.

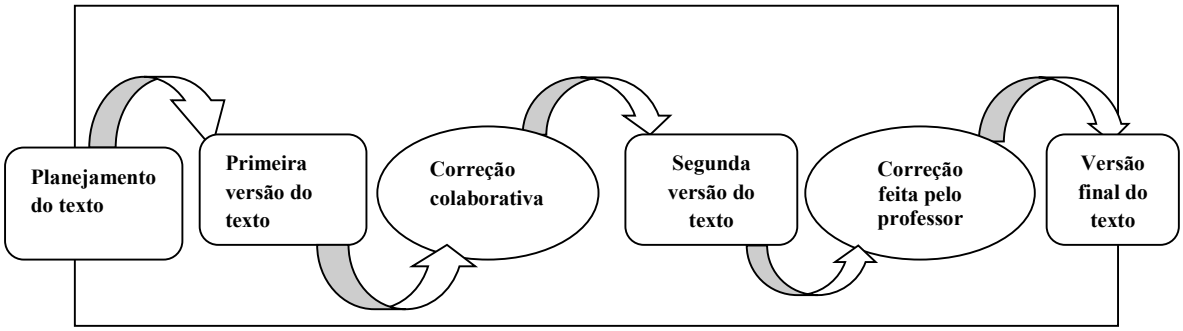
Terceiro procedimento de leitura: Leitura completa com objetivos de leitura.

Quarto procedimento de leitura: Objetivos de leitura detalhada.

Quinto procedimento de leitura: Leitura crítica do conto fantástico.

Percebemos que a sequência didática proposta atende às necessidades estabelecidas pelos documentos oficiais que embasam este trabalho. Consegue, de maneira lúdica e descontraída, proporcionar um ambiente que vise à formação do leitor proficiente.

Seguindo ainda as sugestões sobre sequência didática dos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaboramos, também, uma proposta para a produção escrita do gênero discursivo conto fantástico. Em síntese, pode ser representada pelo seguinte esquema:



Segundo os autores, a *apresentação do assunto* é o momento em que o professor prepara o aluno para o gênero que será produzido. É o momento em que os alunos constroem "uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (p.99).

A produção inicial diz respeito ao primeiro texto produzido pelo aluno. É o momento em que os alunos revelam tanto para si quanto para o professor as representações que possuem em relação à atividade proposta. Já os *módulos* devem ser utilizados para trabalhar as dificuldades decorrentes da primeira produção. E a *produção final*, que na visão dos autores "dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (p. 99).

No entanto, o esquema anterior é absoluto na proposta de uma sequência didática para o ensino de gêneros. Ele serve apenas para nortear o trabalho do professor

Ao final do procedimento foi possível concluir que a sequência didática de produção do conto fantástico foi eficiente, pois permitiu aos alunos trabalhar em grupos, trocar experiências com os demais colegas de classe, rever seus próprios textos e reescrevê-los em definitivo para fazerem parte de um livro de contos fantásticos que foi escrito e ilustrados por eles mesmos. Ao produzirem seus textos, os alunos, que já conheciam as características do gênero fantástico e sua estrutura, puderam utilizá-las de maneira prazerosa em sua escrita.

5 Resultados

A leitura e a produção escrita de contos fantásticos despertaram nos alunos pré-adolescentes o interesse e a participação nas aulas de leitura. Os avanços foram gradativos, porém e muito compensadores.

As atividades de leitura e a apropriação pelos alunos das características do conto fantástico, além de contribuírem para o desenvolvimento de habilidades de leitura, também proporcionaram a base de conhecimento para o projeto de produção escrita.

Foi possível perceber uma melhora significativa tanto na leitura quanto na produção escrita. Assim, postulamos que o desenvolvimento de sequências didáticas é um caminho para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Não queremos, com isso, criar padrões que os alunos deverão seguir todas as vezes que forem ler ou produzir um texto. Pois, se assim o fizéssemos, incorreríamos nas mesmas condições inadequadas de elaboração que têm perdurado no ensino de leitura e produção escrita ao longo de muitos anos.

As sequências didáticas apresentadas nesta pesquisa podem ser revistas e adaptadas para se adequarem a algum aspecto contexto de produção onde serão trabalhadas. O que reafirmamos é que ler e escrever exige planejamento e estratégias diferenciadas de acordo com o gênero discursivo escolhido e o que foi desenvolvido nesta pesquisa mostrou-se muito produtivo para o gênero proposto.

6 Conclusão

A observação dos resultados das várias etapas do projeto, a partir da fundamentação teórica adotada, permite-nos concluir que, no início, houve um receio dos alunos diante do novo gênero discursivo que estavam conhecendo. Apresentaram algumas dificuldades para assimilar as características do gênero, mas foram, gradativamente, se apropriando do gênero com facilidade, demonstrando interesse diante das atividades de leitura e de produção de texto que foram propostas.

O conto fantástico, gênero discursivo abordado nesta pesquisa, possibilitou-nos trabalhar não somente no plano sociocomunicativo, como também no plano estrutural típico de textos narrativos, o que serviu de modelo para que os alunos produzissem seus próprios textos com autonomia, reconhecendo um conto fantástico em situações diversas fora da escola e compreender esse gênero como uma prática típica de um grupo socialmente constituído.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 7 ed. São Paulo: Hucitec,1995.

_____. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

BARROS, Diana L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim, SCHENEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos A. *Linguagem & Diálogo***:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.

_____. In. TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba; UFPR. 2007.

GARCIA, Flávio; BATISTA, Angélica M. S. *Dos fantásticos ao fantástico***:** um percurso por teorias do gênero. **Soletras**, São Gonçalo: UERJ, Ano V, n. 10, Julho/ dezembro. 2006.

HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Summus Editorial, 1980.

KOCH, Ingedore. G. V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez: 2003.

_____; ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G.(Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

_____. *A leitura de gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa da perspectiva sociocognitiva*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (não publicado).

MARCUSCHI, Luiz. A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.) *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. (Série Eventos).

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin. (Org.) S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 3 ed. p. 13-27.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MINAS GERAIS. *Proposta Curricular de Português para o Ensino Fundamental- CBC*. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação. 2007.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación.* n. 2, p. 31-41, 1996.

PROPP, Vladimir I. *As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

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

RODRIGUES, Selma Calasans. *O Fantástico*. São Paulo: Ática,1988.

ROJO. Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectivaenunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e perspectivas*. São Paulo: Fapesp, 2001.

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte/; Autêntica, 2009. p.33-46.

TODOROV, Tzvetan, *As estruturas narrativas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Introdução à Literatura Fantástica*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *O Conto Fantástico: Características E Trajetória Histórica.* Emhttp://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nl/tetxt2.htm. Acesso20/10/2011.

O PROFESSOR DE E/LE E O USO DO GÊNERO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Ana Cristina dos Santos (UERJ)

Literatura é linguagem carregada de significado.
(POUND, Ezra, 1998, p.32)

Introdução

Nos últimos anos, nos meios acadêmicos, tem havido uma maior discussão teórica sobre o uso do texto literário (TL) nas aulas de língua estrangeira (LE). Há um consenso sobre a sua importância e utilidade nas aulas de LE. Porém, os avanços teóricos não coadunam com a recuperação efetiva do TL como gênero utilizado nos materiais elaborados pelos professores, pois o seu aproveitamento didático ainda ocorre de maneira incipiente nas aulas de LE. Segundo pesquisas realizadas pela autora desse trabalho (SANTOS, 2011)[1], há pouca inserção do TL entre o elenco de gêneros que compõe a formação do futuro professor de língua espanhola (E/LE), fato que leva o professor a praticamente não elaborar propostas de exercícios com este gênero para o desenvolvimento das competências leitora e literária de seus alunos.

Quando indagamos os motivos pelos quais os professores não elaboram exercícios com o texto literário (SANTOS, 1998; 2004; 2006; 2007; 2009), recebemos as mais variadas respostas, desde as que não consideram o TL com um texto autêntico as que acreditam que esse é um gênero difícil e desinteressante para o aluno, portanto, não deve estar presente nas atividades elaboradas para leitura, somente nas de cultura e conteúdo gramatical. Essas respostas vão ao encontro das argumentações apresentadas por Mendonza

[1] A pesquisa sobre a inserção do texto literário na sala de aula teve início com a publicação, pela autora, do artigo "El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera" em 1998. As assertivas feitas ao longo do trabalho são oriundas dos questionários aplicados a professores em cursos de especialização e atualização sobre o tema e a futuros professores na disciplina "Prática II: o ensino do texto literário", em 2008 e 2009, no curso de Português/Espanhol do Instituto de Letras da UERJ e trabalhos publicados ao longo desses anos, conforme bibliografia no final deste trabalho.

Fillola (2002a) sobre a ausência do TL nos materiais utilizados para desenvolver atividades de formação e aprendizagem de LE. Segundo o autor (2002a, p. 114) "os textos literários costumam estar um tanto relegados, devido ao fato de considerar que o discurso literário é uma modalidade complexa e elaborada de pouca incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua[2]".

Contudo, o próprio autor afirma que nenhuma das argumentações apresentadas pelos professores se sustenta, pois o TL utiliza a língua cotidiana e apresenta dificuldades como qualquer outro gênero, e acrescenta que como solução basta apenas selecionar o texto adequado (2002a, p. 149). Estamos de acordo com ele e, segundo as nossas pesquisas sobre o uso do TL nas atividades de compreensão leitora, o que realmente acontece é o professor não utilizar o TL, porque não lhe foi ensinado como elaborar atividades com esse gênero. Assim, ele não sabe como utilizá-lo e, por isso, escolhe outro texto para elaborar atividades.

Por esse motivo, centramos nossas pesquisas e discussões no único elemento do processo de ensino e aprendizagem que pode fomentar as atividades com o texto literário: o professor. Ele é o principal elemento para a difusão de propostas didáticas com o TL nas aulas de LE. Dessa forma, se não há como influenciar as metodologias de ensino e tampouco os materiais didáticos existentes no mercado, os professores são o instrumento que podemos utilizar para a conscientização da necessidade da inserção do TL no processo de ensino e aprendizagem de LE. Os cursos de formação, extensão e especialização de professores de LE são os espaços existentes para difundir propostas que considerem, com mais frequência, a natureza específica dos textos literários a fim de desenvolver a competência literária e para propor atividades que mostrem o potencial didático desse gênero - como ele pode ser utilizado e quais as competências desenvolvidas.

Assim sendo, este nosso trabalho se foca nos resultados obtidos após um curso de 20 h/a sobre a importância do uso do TL nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Nosso objetivo é analisar as atividades finais elaboradas pelos professores de língua espanhola, após cursarem uma disciplina sobre a inserção do texto literário (TL) em atividades de compreensão leitora, em um Curso de Especialização em Língua Espanhola Instrumental para a Leitura de uma universidade pública no município do Rio de Janeiro.

[2] Tradução livre da autora do trabalho.

O trabalho baseia-se na análise dos exercícios propostos pelos professores e nas respostas a um questionário sobre informações profissionais (parte 0); as crenças[3] sobre o texto literário e a compreensão leitora (Parte I) e a (Auto)avaliação do curso (parte II). Com a pesquisa, buscamos identificar se os professores utilizavam o TL em sala de aula antes de cursarem a disciplina; como o faziam; se a assistência à disciplina foi um elemento facilitador para a elaboração das atividades orientadas às especificidades do TL; e se após o curso, houve conscientização da importância do uso do TL como um gênero a ser utilizado na sala de aula.

A pesquisa fez-se necessária para saber se o professor, após ser conscientizado sobre a importância de usar o TL como "recurso para o ensino" e como "ferramenta na formação de leitores" (ARAGÃO, 2006), continua vendo o TL sob a concepção de "objeto de estudo" como lhe foi ensinado nas aulas de literatura em seu curso de formação e formulando atividades que usam o TL como pretexto, nas quais a leitura do texto se converte em uma atividade vazia de significado e é um instrumento para o ensino da cultura e de estruturas gramaticais ou lexicais.

Leitura, aprendizagem e gênero literário

Em nossa concepção, as propostas para a utilização do TL como recurso para o ensino e ferramenta na formação de leitores perpassam pela leitura. É através dela que o aluno desenvolve as especificidades do gênero literário e, por sua vez, a competência literária. Essa concepção está de acordo com a proposta por Fillola Mendonza (2002b, p.111 e ss.) que associa o ensino de literatura ao de leitura. O autor afirma que o contato com o texto literário acontece através da leitura realizada. A partir de então, o leitor pode interpretar e emitir um juízo de valor. Acrescenta que o ensino de literatura exige uma ampla formação leitora e uma frequente atividade de leitura. Assim, os professores devem priorizar as atividades que regulam o processo leitor; ensinar as estratégias de leitura e o modo de relacionar as diferentes produções literárias e considerar as contribuições pessoais dos alunos para a interpretação dos textos. Em seu modelo teórico, a competência leitora (que é um componente da competência literária) é a chave que abre o acesso à interação entre o texto e o leitor.

[3] Utilizamos o termo crença como o explicitado por Souza (2009, p. 4): "pressupostos adquiridos de experiências prévias, construídas socialmente, a partir da percepção individual destas experiências, que têm valor de verdade e credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento e que são passíveis de mudanças".

Contudo, sabemos que as atividades de leitura elaboradas com o texto e principalmente com o TL têm relação direta com as principais abordagens metodológicas de ensino de LE. Dessa forma, à medida que mudavam as perspectivas sobre o conceito de língua e como ensiná-la, também as relações com o texto, a leitura e a aprendizagem sofriam mudanças. Segundo Denyer (1999, p. 5), as primeiras abordagens tradicionais de ensino de língua – Gramática-tradução -utilizavam exclusivamente os textos literários. Nessas abordagens, o foco eram os textos literários dos autores canônicos com a finalidade de conhecer a cultura e praticar a gramática normativa e o vocabulário. Esses textos eram considerados como amostras de língua perfeita e deveriam ser memorizados e imitados. Ainda que as atividades partissem sempre do texto, elas não abordavam os processos de compreensão leitora, pois a apreensão do texto se dava sempre por questionários fechados, com processo de leituras em nível *bottom up* ou ascendente, com perguntas de decodificação de palavras e estruturas.

Ainda segundo a autora (1999, p. 5), com a entrada dos métodos estruturo globais no início do século XX, há um declínio no uso dos textos literários. Esses métodos priorizavam o uso cotidiano da língua e consequentemente, a supremacia da língua falada sobre a escrita. O aluno primeiro aprendia a falar na língua meta e somente depois, a escrever. Os diálogos elaborados pelos autores dos livros didáticos eram mais importantes que qualquer outro texto. Os gêneros textuais de maneira geral eram raramente utilizados. Os textos literários passaram a ser utilizados apenas nos níveis mais avançados da língua para ensinar civilização e cultura. Eram sempre textos de autores canônicos que pertenciam ao mundo intelectual e/ou artístico da língua meta. Sob essa concepção, a leitura não era uma prioridade no processo de ensino. Para Denyer (1999, p. 5), o processo leitor nesses métodos estava subordinado ao desenvolvimento da habilidade oral e as atividades sobre o texto eram de aplicação de estruturas, através de respostas a perguntas objetivas e fechadas ou então, com processo de leituras em nível *top down* ou descendente que abrangiam a opinião do aluno sobre o tema do texto.

A partir de 1970 do século passado, surgem os métodos orientados à competência comunicativa em que tanto o conhecimento sistêmico quanto a habilidade de usar a língua passam a ser importantes. Nesse contexto, os textos voltam a ser utilizados. Para Denyer (1999, p. 5-6), ainda que os textos retornem a uma posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem, eles são apenas pretextos para promover a reação oral. O texto e a leitura são apenas promotores de situações que permitem a comunicação. Com isso, o

gênero literário se insere nesses métodos como um recurso que terá a mesma utilidade que qualquer outro gênero textual. Dessa forma, subutiliza-se o texto literário, transformando-o em mais um recurso para a prática da produção oral, escrita e dos aspectos gramaticais. O processo leitor mantém atividades de compreensão leitora de nível ascendente ou descendente e raras vezes encontramos atividades que enfocam o modelo sociointeracional de leitura. Inclusive, quando o material didático apresenta o TL, não encontramos atividades que analisem as particularidades do gênero e os seus aspectos estilísticos.

Observamos, de maneira resumida, que na história do ensino e aprendizagem de LE o texto literário passa de uma posição de destaque, ainda que o processo leitor se dê por uma perspectiva ascendente, a função de pretexto para o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas diferentes da leitora. Dessa forma, verificamos que as atividades de compreensão leitora elaboradas pelos professores seguem também esses modelos vigentes nos livros didáticos. Por isso, focamos nossa pesquisa no professor, pois é ele quem pode propor atividades de leitura diferentes das propostas nos livros didáticos e que enfoquem as marcas linguísticas e estilísticas que diferenciam o gênero literário dos outros gêneros textuais.

A pesquisa

Nossa pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2012, após o término do curso "A literatura nas aulas de E/LE". O curso é parte integrante da disciplina "Tópicos de literatura e cultura no ensino de espanhol como língua estrangeira" do curso de especialização em Língua Espanhola Instrumental para a Leitura de uma universidade pública no município do Rio de Janeiro. O curso era composto de uma parte teórica, na qual se apresentavam os pressupostos teóricos sobre a inserção do TL nas aulas de E/LE e outra prática, em que a docente analisava atividades de compreensão leitora com o TL e depois, os assistentes deveriam produzir suas próprias atividades de compreensão leitora com diversos tipos de TL. Como atividade final do curso, pedia-se a produção, em dupla ou individual, de uma atividade de leitura sociointerativa com um texto literário e outro não literário sobre o mesmo tema, com 04 perguntas sobre cada texto e 04 abrangendo os dois textos. Cada questão formulada deveria trazer as possibilidades de respostas e o seu respectivo objetivo.

O curso era composto por 18 professores de E/LE. Um dos pré-requisitos para ser admitido no curso de Especialização era que o candidato fosse professor de língua espanhola atuante na rede pública ou particular de ensino do estado do Rio de Janeiro. Como instrumento de coleta de dados, tivemos as atividades finais elaboradas pelos alunos, no total de 09 e as respostas ao questionário (anexo) dividido em três partes. O questionário foi respondido pelos informantes como última atividade do curso e na presença da pesquisadora. A primeira parte do questionário (Parte 0 - informações profissionais), composta por 02 perguntas, tinha como objetivo saber há quanto tempo o professor trabalhava com E/LE e em que tipo de ensino ele atuava. A segunda parte (Parte I- O texto literário e a compreensão leitora) era composta 20 assertivas teóricas sobre os dois temas: texto literário e compreensão leitora. Após a leitura de cada assertiva, o informante deveria marcar: 1) não concordo com esta ideia; (2) concordo parcialmente com esta ideia; (3) concordo inteiramente com esta ideia. (4) Não tenho opinião a respeito. Essa parte tinha como objetivo verificar se a teoria ensinada no curso tinha sido apreendida pelo informante e se as suas afirmações sobre os dois temas se refletiam nos exercícios. Essa parte é mais importante do questionário, pois nela foi possível verificar a coerência entre os exercícios elaborados e a teoria dos professores sobre leitura e texto literário. A terceira parte (Parte II–(Auto)avaliação do curso), composta por 08 perguntas e uma justificativa ao final de cada uma, tinha como objetivo avaliar o curso dado, autoavaliar o aluno e verificar se o informante utilizava ou utilizaria o aprendido em sua sala de aula. Ao final do questionário foi reservado um espaço para qualquer comentário que o informante desejasse fazer sobre o curso ou sobre a própria pesquisa.

Um dado importante na pesquisa e relatado pelos informantes no espaço destinado aos comentários foi a greve na universidade. Um pouco antes do final do curso, faltando apenas três aulas para o término, a universidade entrou em greve e somente retomamos as atividades 03 meses depois. Esse intervalo no curso foi, segundo os informantes, prejudicial para uma prática mais efetiva das atividades com o TL em sala de aula, conforme nos relatou o informante n. 16 (I16)[4]:

> Esta [a greve] acabou por dar um corte abrupto na trajetória que estava sendo delineada para a disciplina. Penso que isso pode ter influenciado negativamente no sentido de que pouco tempo tivemos para a realização de atividades mais práticas. Mas, pelo menos, pudemos (re)construir as bases que

[4] Nessa pesquisa, caracterizamos os informantes pela letra I em maiúscula, seguido do número que receberam pela ordem de alfabética do primeiro nome.

> me permitem [sic] realizar um trabalho mais consciente com a literatura na minha prática como professora de Espanhol.

A análise dos dados se centra principalmente nas respostas obtidas na parte II do questionário e nos exercícios elaborados. As respostas às partes O e I nos dão subsídios para as análises dos exercícios e da autoavaliação do informante. As análises do questionário são apresentadas estatisticamente, sob uma perspectiva quantitativa. Já a análise dos exercícios é apresentada sob uma perspectiva qualitativa, pois nos dão subsídios para uma análise mais subjetiva dos dados do questionário Desse modo, quanto à análise dos dados, a pesquisa realizada pode ser classificada como quali-quantitativa, pois quantificamos numericamente os resultados obtidos através das respostas dos informantes e, ao mesmo tempo, analisamos de maneira subjetivas essas respostas com os exercícios elaborados, em uma perspectiva qualitativa.

O professor e o gênero literário: os dados da pesquisa

Como já dissemos anteriormente, todos os nossos informantes são professores de E/LE. Mais da metade do grupo entrevistado tem experiência de mais de 05 anos em sala de aula como professor de E/LE, sendo 07 informantes com experiência de 05 a 10 anos e 02 com mais de 10 anos. Somente 07 informantes têm experiência de até 04 anos como professor de língua espanhola. Todos trabalham na rede pública e privada de ensino, sendo que um dos informantes também é professor contratado em uma universidade pública no município do Rio de Janeiro.

Para 17 informantes foi relevante estudar a disciplina: “Porque por muitas vezes não soube como didatizar a leitura de um texto literário para meus alunos e hoje posso fazê-lo com mais competência” (I 16) e “Porque me permitiu refletir sobre a importância da utilização do texto literário em classe (I 01). Somente 01 informante considerou que não e justificou como motivo a pouca carga horária do curso: “Porque não tivemos o tempo necessário para que eu, de modo bastante particular, pudesse entender os objetivos e aprender a trabalhar, efetivamente, com a literatura em sala de aula” (I 06). Esse mesmo motivo levou 12 informantes a responderem que a parte prática em sala de aula não foi suficiente e que deveria haver uma carga horária maior para essa parte e para o próprio curso. Contudo, mesmo considerando as horas aulas insuficientes para a prática com o TL, todos os informantes reportaram que as discussões em classe contribuíram para o estímulo do uso do TL em sala de aula e que, após o término da disciplina, acreditavam

que seria possível elaborar atividades utilizando o TL: ‘Acredito que sim, pois, para mim, é quase o começo, mas penso que me desenvolverei cada vez mais, contribuindo assim para minha prática profissional e para a aprendizagem dos alunos” (I 14).

Um número grande de informantes, 13, relatou que já utilizava propostas de compreensão leitora que envolviam o TL em suas aulas, da maneira como o apresentado no curso, ou seja, trabalhando as suas especificidades genéricas e também a competência literária. Os que informaram que não utilizavam o TL deram como motivo a sua própria dificuldade em utilizar esse gênero em sala de aula: “Porque não me sentia segura com o tipo de linguagem e as metáforas utilizadas nesse tipo de texto” (I 12). Porém, um número ainda maior de informantes, 15, afirmou que houve mudança em sua prática docente com o TL após a assistência ao curso: “Procurarei trabalhar com o texto literário na sala de aula. Com esse começo, penso que desenvolverei mais minha prática docente” (I 14). Tal constatação nos surpreendeu, pois se 13 informantes já trabalhavam em sala de aula conforme a proposta trazida pelo curso, então, como um número maior ainda mudou a sua prática didática com o TL? A afirmação nos surpreende ainda mais ao constatarmos que 14 informantes (um número menor que aqueles que afirmaram que houve uma mudança em sua práxis docente) afirmaram que a disciplina possibilitou um uso consciente do TL e “aprenderam” uma didática da literatura: “Hoje tenho ciência dos recursos disponíveis e conteúdos que podem ser explorados no texto literário” (I 10). Bem, se eles já utilizavam o TL, trabalhando as especificidades de seu gênero, então, como a disciplina poderia possibilitar um uso consciente do TL? Divergências como essa foram encontradas ao longo da análise.

Com base nas respostas dadas à Parte II do questionário, verificamos que os professores já utilizavam o TL em sala de aula antes de cursarem a disciplina; que a assistência à disciplina foi um elemento facilitador para a elaboração das atividades orientadas às especificidades do TL e que após o curso, houve conscientização da importância do uso do TL como uma tipologia a ser utilizada na sala de aula. Ainda que a maioria do grupo acreditasse que a assistência à disciplina foi um elemento facilitador para a elaboração das atividades orientadas às especificidades do TL, mais da metade do grupo não conseguiu elaborar exercícios de compreensão leitora com questões de leitura interativa que explorassem as especificidades do TL. Essa foi outra divergência encontrada em nossa pesquisa.

As divergências encontradas entre as respostas dadas na Parte II do questionário e os exercícios elaborados podem ser explicadas ao confrontarmos essas respostas e as atividades propostas com a análise das assertivas teóricas da Parte I. Nas respostas da Parte I, podemos perceber as várias crenças dos professores sobre o TL. Em nossa opinião, essas crenças, que convergem nas divergências encontradas na pesquisa, advêm da formação do professor– a falta de confecções de atividades de compreensão leitora com o TL em sua prática de ensino e da cópia sem reflexão das questões de compreensão leitora existentes nos livros didáticos – modelos ainda imitados por um número muito grande de professores.

Ao analisar as atividades elaboradas, verificamos que todas cumpriram as exigências de apresentar dois textos - um literário e outro não literário sobre o mesmo tema. Como textos literários, os informantes utilizaram apenas a poesia (06) e narração (03)- fragmentos de romances. Uma maior diversidade textual fez-se presente nas atividades com o texto não literário: 01 propaganda; 01 receita; 01 ensaio; 01 texto informativo; 01 charge e 04 notícias de jornal. A falta de diversidade textual com relação ao TL chamou-nos a atenção e levou-nos a pensar que talvez a escolha de apenas dois subgêneros revele a dificuldade de elaborar questões com os demais subgêneros do TL.

Das 04 questões pedidas com o TL, pelo menos a metade delas abarcava as especificidades do gênero literário. As questões propostas consideravam basicamente as metáforas constantes no texto; as relações do eu-lírico com o poema e as relações dos personagens com a trama narrativa, o lugar da ação e os acontecimentos. Algumas questões foram: "-¿Qué metáfora es utilizada para representar los pasos del toreador?" (I 07 e I 08); "¿En qué versos de poema está más evidente idea de condición que el "yo lírico" establece para aquél que elija estar a su lado?" (I 05 e I 06); "Como muchos textos literarios éste que has acabado de leer está dividido en tres etapas bien delimitadas: estado inicial – complicación – conclusión. Identifica éstas etapas en el texto" (I 02 e I 18).

Contudo, os informantes ainda elaboraram questões que não seguiam o modelo sóciointeracional de leitura. Percebemos falhas que podem ser explicadas pelo uso ainda do texto como pretexto para ensinar um tema gramatical ou então, o uso do processo leitor descendente. Tais questões, tão comumente encontradas nos livros didáticos de E/LE, são elaboradas pelo professor sem perceber que elas não abrangem as especificidades do gênero literário e tampouco o modelo sociointeracional de leitura. Algumas questões se relacionavam somente com o conhecimento gramatical da língua, e, como se não fosse

suficiente, os informantes ainda pediam na resposta a regra de uso para o tema gramatical proposto:

> Esta noche ha pasado Santiago
> Su camino de luz en el cielo.
> Lo comentan los niños jugando
> Con el agua de un cauce sereno.
>
> 1- ¿Por qué el autor utiliza el pretérito perfecto compuesto en el 1º verso de la 1ª estrofa?
> Respuesta: Porqué el utilizó la expresión "esta noche" y con esa expresión no se debe utilizar el pretérito perfecto simple, solamente el compuesto. (I 09 e I 12)

Houve questões que, em seus enunciados, tentaram relacionar a compreensão leitura às especificidades do gênero literário, mas se transformaram em questões puramente gramaticais, quando se analisavam o objetivo e a resposta esperada pelos informantes:

> 1 - En el fragmento de la novela de García Márquez, se concluye que prevalece la narrativa como tipología textual. De esta manera, identifica el tiempo verbal empleado para narrar los hechos ocurridos en el pasado y da ejemplos que ratifiquen tu respuesta.
> Objetivo: Verificar si el alumno es capaz de identificar la función del pretérito indefinido dentro de una narración y explotar otros conocimientos como por ejemplo la nacionalidad del escritor que era colombiana y ese tiempo es más utilizado en América.
> Respuesta esperada: Pretérito indefinido/Pretérito perfecto simple. Ejemplos: *concibió, descubrió, recordó, escribió...* Además de ser un texto literario, García Márquez es un escritor colombiano, o sea, la presencia de ese tiempo verbal es muy fuerte en América. (I 10 e I 13)

Mais comuns foram as questões que utilizaram conhecimento prévio do aluno – processo leitor descendente. Esse tipo de questão é válido para a prática da expressão oral ou para ativar os conhecimentos prévios do leitor na etapa da pré-leitura. É uma questão na qual o aluno pode dar qualquer resposta (e que estaria certa), sem necessitar da leitura do texto. Entretanto, na etapa da leitura propriamente dita, essa questão transforma o texto apenas em pretexto, pois não considera a função estética do TL:

> 1- En la escena de la película de "Subiela" están presentes dos tipos de lenguajes textuales que dialogan entre si, la verbal y la no verbal. Nárrala haciendo un análisis contrastivo entre el contexto de la imagen y el poema de Benedetti.
> Objetivo: diferenciar los diversos tipos de lenguajes;
> Respuesta personal. (I 05 e I 06).
>
> 1-¿Qué sabes sobre las corridas de toro?
> Objetivo: hablar sobre las corridas.
> Respuesta posible: Personal (I 07 e I 08)
>
> Al tratar de la quinta generación de reconocimiento de los derechos humanos, se afirma lo siguiente: "Consiste en los impactos que las tecnologías de punta

> de finales de siglo producen en la existencia humana". Con base en tus conocimientos, explica qué impactos pueden ser éstos.
> Objetivo: relacionar el texto leído con su conocimiento previo.
> Respuesta personal. (I 01 e I 18)

A elaboração de questões puramente gramaticais e as que envolvem o conhecimento prévio do aluno são questões encontradas nos livros didáticos e que os professores costumam utilizar como modelo para elaborar as suas próprias questões. A elaboração dessas questões pelos informantes não ratificam as respostas dadas na Parte II do questionário, pois evidenciam que ainda não conseguem criar atividades que trabalhem a linguagem poética do TL. Ainda que todos os informantes acreditem que se conscientizaram sobre a importância do uso do TL no processo de ensino e aprendizagem e que estão aptos a criar atividades com esse gênero, não é bem isso o que mostram as atividades elaboradas. Eles ainda carregam algumas crenças sobre o TL que estão presentes nos exercícios propostos e enfatizam as divergências entre o que responderam na autoavaliação e a concepção teórica sobre as características do TL e mostram, assim, que houve pouca mudança após a assistência ao curso.

Uma das divergências que mais nos chamou a atenção foi o fato de que metade dos professores pesquisados ainda continua a ver o TL como um gênero textual não autêntico: 08 informantes concordaram parcialmente com a afirmação de que o TL é um texto autêntico e 01 não tem opinião a respeito desse tema[5]. Tal afirmação ocorreu mesmo depois de afirmamos o contrário ao longo de todo o curso. O fato de o professor não considerar o TL como um texto autêntico acarreta o seu abandono em sala de aula, pois várias propostas metodológicas enfatizam a confecção de material didático utilizando apenas gêneros textuais considerados autênticos. Porém, não somente essa, mas também outras afirmações presentes na Parte I do questionário, e analisadas a seguir, conduzem às divergências entre as afirmações expostas na autoavaliação e as crenças dos informantes sobre o TL.

Para 10 informantes a forma do TL não é tão importante quanto os conteúdos que se desejam transmitir. O fato de não concordarem com a ideia de que a forma no TL é tão importante quanto o seu conteúdo pode explicar a ausência, nos exercícios propostos, de

[5] Para Acquaroni (2007, p. 18): "[com o texto literário] Estamos diante do artístico frente ao histórico. Desde esta perspectiva, pode parecer que a literatura mente; anuncia falsidades. É, precisamente, de esta apreciação de onde parte a ideia errônea de que a literatura não constitui um **material autêntico**..." (grifo da autora). Tradução livre da autora do trabalho.

questões que considerassem a forma do TL. Sobre o fato de o TL ser fornecido pelo livro didático, 04 informantes concordaram inteiramente com essa afirmação e 09 concordaram parcialmente. Se o professor acredita que o livro didático deve fornecer o TL e se esse não o traz ou o apresenta sem atividades propostas; então, ele não se sente na obrigação de elaborar propostas com o TL. Esse também é um dos fatores que explica o porquê da ausência do TL em sala de aula.

Contudo, o que nos pareceu mais preocupante, visto que a maior parte dos informantes é professor de E/LE com experiência de mais de 05 anos no magistério, é que a metade dos informantes não considera o TL como produto de um ato de enunciação: 01 informante não concordou com essa ideia; 07 concordaram parcialmente com a ideia e 01 afirmou que não tinha opinião a respeito do tema. Essa crença é a causa de outra ainda mais forte: todos os informantes acreditam que a linguagem utilizada pelo gênero literário difere da linguagem utilizada pelos falantes em seu dia a dia. Dos 18 informantes, 15 concordaram com essa afirmação e 03 concordaram parcialmente com ela. Em nossa opinião, o fato de os professores não utilizarem o TL de forma rotineira nas aulas de E/LE está profundamente enraizado nessas duas crenças de que os textos literários não procuram reproduzir as ações comunicativas realmente desempenhadas pelos falantes reais e, consequentemente, explica o motivo pelo qual não consideram o TL um gênero textual autêntico.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa corroboram com a nossa argumentação de que é necessário conscientizar o professor de E/LE sobre o uso do TL nas aulas de língua estrangeira ainda em sua formação para que haja uma mudança em suas crenças e na forma de utilizar o TL em sala de aula. Verificamos que a maioria de nossos informantes assegurou, através da autoavaliação, que a assistência à disciplina foi um elemento facilitador para a elaboração das atividades orientadas às especificidades do TL; porém, metade das questões elaboradas não abrangia as especificidades do gênero literário e tampouco o uso do modelo sociointeracional de leitura. Eram questões que não permitiam a construção do sentido do texto e, assim, não desenvolviam nem a competência leitora nem a literária do aluno.

Percebemos que mesmo após um curso de conscientização sobre o a importância do TL e de confecção de atividades, não foi fácil para os informantes elaborar propostas

que incluíssem o tratamento didático do TL. Inclusive quando, segundo eles, já as elaboravam em suas aulas. Observamos também que a conscientização sobre a importância do uso do TL como um gênero a ser utilizado na sala de aula não é uma informação coerente com as demais respostas obtidas na pesquisa. Os informantes reconhecem a importância do uso do TL em suas aulas, porém, é observável que não sabem como fazê-lo. As crenças que possuem sobre o TL ainda são mais fortes que as mudanças necessárias para a inserção do TL no cotidiano de suas aulas. Elas ainda conduzem ao uso do TL apenas como pretexto nas atividades de compreensão leitora. Encontramos uma possível explicação para esse uso do TL como pretexto na crença de que o livro didático é que deve fornecer o TL a ser trabalhado nas aulas e que o gênero literário não é produto de um ato de comunicação e, portanto, não é um texto autêntico.

Essas crenças podem prejudicar o uso contínuo do TL como recurso para o ensino e como ferramenta na formação de leitores nas aulas de língua estrangeira, pois se os nossos informantes, professores já com experiência em sala de aula, não são capazes de vê-lo como um texto autêntico, o que dizer dos professores recém-formados? Acreditamos que essas crenças conduzem ao abandono do TL em detrimento de outros gêneros "mais autênticos", como os diversos gêneros não literários que apareceram nas atividades elaboradas pelos informantes. A eliminação dessas crenças é importante para a incorporação do TL nas aulas de língua estrangeira como mais um dos gêneros textuais passíveis de serem utilizados nas aulas de LE.

Outra questão perceptível é que o professor ainda não sabe como elaborar questões de leitura interativa necessárias para a formação de bons leitores, nem com o TL e nem com um texto não literário. Quando ensinado, ele ainda continua a elaborar algumas questões tais quais as do livro didático: utilizando o texto com pretexto para questões gramaticais, lexicais, culturais ou de processo leitor descendente.

Desse modo, essa pesquisa ratifica uma vez mais as reflexões advindas de nossas pesquisas anteriores sobre o tema: a inserção do TL deve estar presente desde a formação do professor para que seja um material constante nas atividades da sala de aula. Essa pesquisa nos mostra a necessidade de encontrar estratégias para fazer com que o uso do TL, como material autêntico, se torne uma parte mais significativa na sala de aula de língua estrangeira.

Por tal motivo, o professor é o elemento principal nessa tarefa e sua formação e especialização para o uso do tratamento literário do TL deve ser o foco. Acredito que esse

é um caminho que deve ser percorrido principalmente por nós, professores que atuamos como formadores dos futuros professores de língua estrangeira.

Referências

ACQUARONI, Rosana. Las palabras que o se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca, 2007.**

ARAGÃO, Cleudene. **Todos maestros, todos aprendices.** La literatura en la formación de profesores de E/EL ratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores. Diagnóstico y propuestas de innovación en la Universidade Estadual do Ceará - Brasil. Tese (Doutorado em Enseñanza de Lengua y Literatura). Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006. Disponível em: <http://gpleer.webnode.com.br/producoesacademicas/>. Acesso em 25/04/2011.

DENYER, Monique. **La lectura***:* una destreza pragmática y cognitivamente activa. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

MENDONZA FILLOLA, Antonio. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: Ana María Peña Ortega (coord.); Carmen Guillén Díaz (dir.). **Lenguas para abrir camino**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2002a. p. 113-66. (Aulas de verano. Serie "Principios").

_____. **La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras**. Aspectos didácticos de lengua y literatura, n. 12. Zaragoza: Publicaciones ICE/ Universidad de Zaragoza, 2002b. p. 109-140.

SANTOS, Ana Cristina dos. El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera. In: **Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes**. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, 1998. p. 82-90.

_____. El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; ROMERO GUILLEMAS, Raquel (coords.). **Actas del I simposio de didáctica - español para extranjeros**: teoría y práctica. Rio de Janeiro; Associação Hispano Brasileira Instituto Cervantes, 2004. p. 82-93.

_____. A formação do professor e a compreensão leitora do texto literário. In: **Ensino de Letras, Cadernos do CNFL**, vol. X, n.07, 2006, p. 9-21.

_____. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos***:* Suplemento Jubileo de Plata de la APEERJ. Brasilia: Embajada de España en Brasil / Consejería de Educación, 2007. p. 33-45.

_____. Didática da literatura no ensino de E/LE: teoria e prática. ROJO, Sara et al. (org). **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas [e] I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 2287-96.

_____. O gênero literário na formação do professor de E/LE. SANTOS, Rosana C. Z. et al. (org). **Hispanismo & fronteira**. Anais do VI Congresso Brasileiro de Hispanistas [e] II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2011. p. 01-17.

SOUZA, Marcela Ortiz Pagoto de. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira**. ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. p. 1-16. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_a_interacao_entre_crencas_e_motivacao.pdf>. Acesso em 24/06/2012.

Anexo

	DEPARTAMENTO DE LETRAS NEOLATINAS- SETOR DE ESPANHOL **CURSO DE ESPECIALIZAÇAO EM LÍNGUA ESPANHOLA** **AUTOAVALIAÇÃO DA DISCIPLINA TÓPICOS DE LITERATURA E CULTURA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA** **PROFª: DRª ANA CRISTINA DOS SANTOS**

PARTE 0: INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

1- Há quanto tempo ensina Espanhol como Língua estrangeira (E/LE)?

2- Ensina E/LE em escolas, em cursos livres de idiomas ou em ambos?

Há a seguir uma enumeração de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de E/LE, à leitura, à literatura e ao seu uso. Solicitamos que você assinale para cada item o quadrinho relativo a um dos números (de 1 a 4), segundo o grau de concordância com as assertivas. As legendas irão ajudá-lo (la).

Com relação ao aspecto: (1) não concordo com esta ideia; (2) concordo parcialmente com esta ideia; (3) concordo inteiramente com esta ideia. (4) Não tenho opinião a respeito.

PARTE I –O TEXTO LITERARIO E A COMPREENSÃO LEITORA

Assertivas	**1**	**2**	**3**	**4**
1. O texto literário é um material autêntico.				
2. O texto literário é marca de identidade sociocultural.				
3. A literatura no ensino de ELE reforça os conteúdos culturais.				
4. Cada gênero discursivo possui características que o diferenciam de outros e, consequentemente, afetam a maneira de ler e de reconstruir sentidos.				
5. O autor de um texto é a autoridade sobre o que nele está dito e deve ser respeitado.				
6. . No texto literário a forma interessa tanto ou mais que os conteúdos que se quer transmitir.				
7. As atividades com o texto literário ocupam o mesmo grau de importância que as de outros gêneros.				

8 No texto literário as palavras adquirem uma ambiguidade que carecem em outros discursos.				
9. É difícil interpretar um enunciado se não se sabe a qual gênero relacioná-lo.				
10. Um texto literário se compõe do conjunto de seus conteúdos histórico-sociais e de sua linguagem literária que devem ser considerados como um todo no processo leitor.				
11. O texto literário é produto de um ato de comunicação.				
12. A atividade com o texto literário requer prioritariamente questões de aspectos lexicais e culturais.				
13. O gênero literário apresenta o uso elevado e privilegiadamente correto da língua.				
14. O manual didático deve fornecer o texto literário que se utiliza em sala de aula.				
15. Os textos literários procuram reproduzir as ações comunicativas realmente desempenhadas pelos falantes reais.				
16. O texto literário tem valor no ensino de ELE se é retirado de sua obra original.				
17. O uso de textos literários facilitaria a inserção do aluno no universo sociocultural que ele procura conhecer				
18. As atividades com o texto literário visam desenvolver a competência leitora do aluno.				
19. O texto literário deve ser adaptado quando necessário para a elaboração da atividade.				
20 Nas propostas de leitura com o texto literário deve haver atividades sobre as especificidades do gênero literário.				

PARTE I I–(AUTO)AVALIAÇÃO DO CURSO

1- O estudo da disciplina "A literatura nas aulas de E/LE" foi relevante para o seu futuro profissional?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

2-Você já utilizava o texto literário como material para a compreensão leitora em suas aulas, conforme o apresentado na disciplina?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

3- Houve mudança na sua prática profissional após a assistência ao curso?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

4-A parte prática de análise e confecção de exercícios, realizada nas aulas, foi suficiente para pôr em prática o conteúdo da disciplina?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

5- As discussões existentes a longo do curso contribuíram para estimular o uso do texto literário nas aulas de E/LE?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

6- Durante a assistência ao curso foi possível aprender uma didática da literatura no ensino de E/LE?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

7-A disciplina te possibilitou um uso consciente do texto literário nas aulas de E/LE?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

8-Acredita ser possível, após o término da disciplina, criar propostas de atividades utilizando o texto literário?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

Este espaço está reservado para que reflita sobre outros itens que acredita ser importante comentar sobre a disciplina:

ENTRE O ALUNO E O GÊNERO LITERÁRIO: O PROFESSOR LEITOR

Maria de Fátima Cruvinel (CEPAE/UFG)

RESUMO: Em uma sociedade de cultura letrada, a leitura e a escrita são constitutivas da identidade dos sujeitos, e a escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem e da prática do ler e escrever. Nesse espaço destinado a saberes e práticas, o professor ocupa um lugar de destaque como mediador do conhecimento; no âmbito da formação de leitores, o desempenho desse profissional pode ser determinante, considerando sua influência sobre os alunos, o que depende, em grande parte, da identidade desse professor como sujeito leitor. No campo da prática leitora escolar, entre os diversos gêneros discursivos que compõem o ensino-aprendizagem da leitura nas séries do ensino fundamental, o literário merece atenção, tendo em vista o alcance da experiência estética promovida pela literatura. O presente trabalho, que é parte de um projeto de pesquisa sobre a leitura literária na escolarização básica, tem como propósito refletir sobre a relação entre a formação de jovens leitores escolares e a formação do professor de língua portuguesa, mediante experiência desenvolvida durante a prática de estágio supervisionado de alunos da Faculdade Letras da UFG, resultante de um projeto de leitura literária idealizado para uma turma de 7º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Mais detidamente, esta comunicação pretende problematizar a prática leitora escolar do gênero literário e sua relação com a constituição do professor leitor.

Palavras-chave: Gênero literário, formação de leitores, formação de professores, educação básica.

> Todas as entradas para a literatura são válidas.
> O que importa é entrar.
>
> Ítalo Moriconi

Considerações iniciais

Abordar a escolarização da leitura literária exige a colocação prévia de uma questão: a literatura, inserida no contexto escolar, cumpre apenas uma função pedagógica ou pode se realizar como experiência estética? É sobre essa condição dúbia da literatura no contexto escolar que este trabalho pretende tratar, associando-a à mediação do professor na prática escolar de leitura. Para introduzir a questão, parte-se do pressuposto de que a literatura é uma manifestação universal de todos os homens e de todas as épocas, e de que o ser humano não pode prescindir do contato com o universo da ficção. Disso, decorre o direito à literatura (CANDIDO, 1995, p. 242). E para reiterar a relevância do gênero literário para a sociedade, cita-se a compreensão de que a literatura é matéria que

“alimenta os sentidos e emoções em simbiose com conscientização cultural, social e política, em um aprendizado de prazer e autoconhecimento junto à aquisição de valores de participação política como sujeitos sociais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234).

Essa encruzilhada − a disciplina e seu traço coercitivo em contraponto com a arte, de tônus libertador − se coloca como eixo da presente reflexão, associado à formação do futuro professor de língua materna na educação básica, que deverá, como mediador, corroborar a leitura da literatura em sala de aula. Dito de outro modo, a prática escolar de leitura literária será aqui abordada na interface com a prática do estágio supervisionado do curso de Letras-Português. Para tanto, evidentemente, se reiterará a importância da leitura do gênero literário na escola, concebida como único espaço em que grande número de jovens pode usufruir do ato de ler; não se trata aqui, todavia, apenas de um elogio à leitura, numa tentativa de convencimento dos envolvidos nas práticas pedagógicas, mas de reiterar a necessidade de a prática leitora fazer sentido tanto para o professor quanto para os alunos. Na verdade, a hipótese é a de que a prática escolar da leitura depende, em larga medida, da relação do professor com a sua prática leitora.

Em uma sociedade de cultura letrada, a leitura e a escrita são constitutivas da identidade dos sujeitos; e a escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem e da prática do ler e escrever. Nesse espaço destinado a saberes e práticas, o professor ocupa um lugar de destaque como mediador do conhecimento; no âmbito da formação de leitores, o desempenho desse profissional pode ser determinante, considerando sua influência sobre os alunos, o que depende, em grande parte, da identidade desse professor como sujeito leitor. No campo da prática leitora escolar, entre os diversos gêneros discursivos que compõem o ensino-aprendizagem da leitura nas séries do ensino fundamental, o literário merece atenção, tendo em vista o alcance da experiência estética promovida pela literatura.

Na escolarização da língua materna, a abordagem discursiva da linguagem recolocou a literatura no currículo escolar da educação básica, situando-a no plano de outros gêneros discursivos. Longe de diminuir sua importância no âmbito das práticas pedagógicas, esse tratamento dispensado à literatura aproximou-a do leitor, na medida em que diversificou os textos dados a ler, alargando o cânone e desmitificando o discurso literário de épocas e estéticas predeterminadas como modelo absoluto da língua a ser

ensinada. Mantido na escola como parte constitutiva do programa de língua portuguesa, o gênero literário reafirma-se como bem cultural capaz de mobilizar o leitor para a percepção tanto da língua quanto do mundo nomeado por ela. Manifestação de linguagem marcadamente subjetiva, a literatura carrega em sua natureza traços que, somados, culminam numa função essencialmente humanizadora e dialógica, especialmente se considerados autor e leitor como sujeitos da construção dos sentidos.

Essas são razões suficientes para manter o texto literário na escola, espaço privilegiado para a promoção da leitura desse gênero, uma vez que é ainda massiva a quantidade de crianças e jovens sem acesso a livros e práticas leitoras. Contudo, considerando que os jovens de hoje estão relativamente distanciados da palavra impressa e muito afeitos a práticas digitais e a imagens, uma possibilidade de mobilizá-los para a leitura é buscar o diálogo entre a literatura e outras linguagens e gêneros. Afinal, o objetivo real com a *pedagogização* da literatura, ou seja, sua frequência na sala de aula é franquear ao aluno a experiência estética, buscando levar o aluno-leitor a usufruir da função inequívoca desse gênero: a reflexão sobre a natureza humana mediada pela linguagem, e, consequentemente, promover o letramento literário, isto é, a apropriação pessoal de práticas de leitura e escrita, que passam pela escola sem que se restrinjam a ela (PAULINO, 1999).

Rouxel (2012, p. 13), em estudo que trata do ensino da literatura e das novas configurações do sujeito-leitor, considera que a leitura como exercício escolar afigura-se como uma atividade obrigatória, dependente de uma série de observações formais, o que acaba por impedir o investimento pessoal do leitor e relegar a prática da leitura a uma *rotina sem alma*. Contudo, se levarmos em conta que a literatura, dada sua natureza discursiva e estética, pressupõe especulação, conjectura, interrogação, esse receio não procede. Por se tratar de uma manifestação de natureza subjetiva, abordar questões humanas, bem como se materializar pela via estética da linguagem no que ela tem de criativo e transgressor, esse gênero discursivo exerce sobre o leitor certo poder de atração e influência. Ao mesmo tempo, trata-se de um gênero refratário ao propósito utilitário, o que dificulta, senão inviabiliza, o seu uso com o mero pretexto de lição, não se reduzindo, pois, ao status de unidade didática. Afinal, a matéria de que é feita a literatura não é passível de ensino-aprendizagem no sentido pedagógico e doutrinador; ela serve, antes, à

educação dos sentidos, à experiência singular do leitor, uma vez que resulta do movimento operado por ele diante da expressão verbal elaborada pelo autor.

Como se trata de uma experiência subjetiva, a relação do professor com a obra dada a ler a seus alunos é fator relevante. Tomado, aqui, na função de mediador da leitura, ao professor cabe uma relação personalizada com a obra. Para uma investigação mais verticalizada, caberia responder a perguntas do tipo: Quem é o professor, como leitor? Qual sua história de leitura? Que parcela cabe a ele na indicação ou escolha da obra? Diante disso, cumpre esclarecer um pouco mais sobre a prática de leitura objeto desta comunicação. Trata-se de uma ação de um projeto de pesquisa desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo propósito é investigar as práticas leitoras de jovens escolares, e, por isso mesmo, é parte de uma das unidades do Programa de Ensino da Subárea de Português da mesma unidade acadêmica, idealizado para as turmas de 7º ano da educação básica do CEPAE-UFG. Refere-se especificamente à formação da competência leitora do gênero literário, que se constitui da leitura de pelo menos oito livros durante o ano letivo, entre os quais, quatro indicados pelo grupo de professores da Subárea (de forma a contemplar o romance ou a narrativa juvenil, a poesia, o conto e o teatro) e mais quatro livros de escolha do aluno. No ano letivo em questão, foram os seguintes títulos indicados: *Seis vezes Lucas*, Lygia Bojunga; *Poemas para ler na escola*, de Roseana Murray; *Já não somos mais crianças*, de vários autores; e *Arlequim de carnaval*, de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima.

Evidenciando a prática de leitura

Para a prática aqui descrita, toma-se a peça *Arlequim de carnaval* (BRITO; LIMA, 2011) em razão de a experiência leitora dos alunos ter sido mediada, sob a orientação da supervisora de estágio, por uma futura professora, licencianda da disciplina Estágio IV da Faculdade de Letras da UFG. Considerando as motivações da estagiária para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido e para a realização de seu Trabalho de Conclusão de Curso, que deve ser aqui realçado como importante experiência que associa ensino e pesquisa, ressalte-se seu interesse particular pelo texto dramático. Uma de suas observações, pautada em sua experiência durante os semestres anteriores em outras escolas, diz respeito à baixíssima frequência do texto dramático na sala de aula, o que se

oporia à grande disposição dos alunos para esse gênero, especialmente se a leitura for acrescida da encenação da peça.

À oportunidade, ponderamos sobre outro dado agravante da já baixa frequência do texto teatral no rol de leituras escolares: a carência do gênero no mercado editorial brasileiro. Os catálogos apresentados pelas editoras confirmam a pouquíssima oferta de títulos do gênero dramático; o que se encontram são as peças clássicas adaptadas, muitas delas alteradas não somente no texto mas também no gênero. Falabella (2007), em estudo que aborda a literatura dramática e suas possibilidades na sala de aula, critica duramente as versões condensadas que matam a força da obra de autores clássicos, como Shakespeare, por exemplo.

Esse dado impõe que se reitere a exigência à autonomia do professor ao indicar um título, escusado dizer que é necessário que ele seja um leitor com algum repertório, e permite-me abrir aqui um parêntese para uma breve consideração sobre a entrada em cena d'*A pequena marionete*, de autoria da artista plástica belga Gabrielle Vincent (2007). Meu acesso a esse belíssimo livro foi oportunizado em conversa informal com um editor, quando tratávamos da carência, no mercado livreiro, de títulos do gênero dramático para crianças e jovens leitores. Foi durante essa conversa que meu interlocutor me indicou a leitura do livro *A pequena marionete*. Não por ele pertencer ao gênero dramático, mas talvez por tematizá-lo.

A esse editor sou muitíssimo grata, e certamente meus alunos também o são, porque puderam conhecer a tocante história de quatro personagens: um menino, uma marionete, um homem de teatro e ... um lobo! Tocante e poética história, desenhada a lápis e gravada no coração dos leitores. Não sem antes passar pela sensibilidade de outra protagonista dessa prática de leitura: a estagiária. Ela foi a peça que me faltava para tornar *A pequena marionete* acessível a meus alunos, pois foi a partir de seu desejo de trabalhar com a leitura de teatro na escola que criamos o projeto para a abordagem de *Arlequim de carnaval*, nele inserindo a leitura do livro de Vincent como uma espécie de *pré-aquecimento*, sem, com isso, figurar como pretexto.

Do desejo, declarado pela estagiária, de abordar o teatro com os alunos, nasceu a ideia de provocar o interesse pela peça *Arlequim de carnaval* com uma obra que

tematizasse o próprio gênero, em vez de uma exposição teórica sobre o assunto para introduzi-los no gênero dramático. A essa atividade prévia nomeamos "leitura-provocação", e eu, com a leitura ainda fresca d'*A pequena marionete* fazendo pulsar minha emoção, tive o *insight* de sugerir que ela incluísse o livro em seu projeto. Além de a obra abordar o tema, como o próprio título antecipa, pois traz como enredo a poética história do garoto surpreendido pela vivacidade de um teatrinho de marionetes, ela possui a singularidade de ser uma narrativa de imagem. A imagem com seu papel desafiador entra, então, nessa prática pedagógica de leitura, como chamariz, o que garante que se acrescentem, às práticas educativas, o ensino-aprendizagem do *olhar*. Cabe ressaltar, nessa reflexão, uma das funções da arte, incluindo evidentemente a literatura: a de *desdomesticar* o olhar do receptor, no caso o aluno-leitor.

Como o interesse é abordar a leitura literária escolar da perspectiva da constituição e atuação do professor, não esqueçamos a estagiária. O papel desafiador da imagem, notadamente resultante da força expressiva do lápis e da imaginação de Vincent, mobilizou de imediato a emoção de nossa protagonista: o projeto de estágio foi fortemente determinado pela leitura de uma obra que não estava contemplada inicialmente no programa de nossa disciplina. Reitera-se nesse momento a importância da autonomia do professor para criar sua aula, para alargar seu plano de curso. É inquestionável que haja uma ementa, um programa da disciplina a ser cumprido ao longo do ano letivo, que sirvam como norteadores para a prática do professor, definindo objetivos, conteúdos, metodologias e procedimentos avaliativos, e prevendo, quando é o caso, os títulos literários a serem lidos; contudo, a leitura particularizada que o professor-leitor faz do texto é o que indica caminhos de abordagem nem sempre previstos, ou para além da crítica literária já existente. Estes, por sua vez, deverão estar abertos à sinalização, por parte dos alunos, de outras vias, alterando, em muitos casos, o percurso traçado no momento da indicação do livro.

Além de o professor ter de ser um interessado pela literatura e precisar estar francamente envolvido no projeto, para que o aluno também se mobilize, ele igualmente precisa estar disposto a acolher as possibilidades de abordagem que se apresentam no dinâmico e subjetivo movimento da leitura literária. Genial e acertadamente, Pennac (1998) pondera que o verbo ler, como o verbo amar, não aceita imperativo; cabe, então, ao professor, um trabalho de conquista do aluno, que começa pela demonstração do gosto

pelo texto, impossível, obviamente, de ser forjado. As imagens que compõe a narrativa do livro *A pequena marionete* ilustram essa impossibilidade e contribuem, inquestionavelmente, para uma proposta de, senão de alfabetização visual, de educação do *olhar*.

Do ponto de vista dos elementos plásticos, a sensibilidade que o traço da autora provoca no leitor decorre da associação entre a extrema simplicidade e a máxima expressividade. Para a primeira característica, a simplicidade, há que se observar a proposta "minimalista" do traço, marcado por concisão e despojamento. Para a segunda, a expressividade, chama a atenção especialmente o olhar do garoto. Isso pode se confirmar em uma das primeiras cenas da narrativa, quando o protagonista se mostra embevecido e ao mesmo tempo intimidado diante da graça e delicadeza da marionete. Do conjunto singelo de traços, ressalte-se a expressividade dos olhos do menino, síntese da ternura que dele emana em direção à bonequinha suspensa pelos fios, conforme saberemos na página seguinte. Talvez seja possível afirmar que, a essa altura, o leitor também se encontra completamente envolvido, não pela marionete, cuja imagem no livro se apresenta ainda reduzida em tamanho, mas pelo menino que, saído de sua casa descomprometido e ocasionalmente, depara-se com o encantador teatrinho.

Da perspectiva do enredo, que evidentemente se constrói mediante a sequência narrativa e plástica das imagens, o leitor é surpreendido pelo susto e reação do protagonista à aparição do lobo na cena. Um lobo e uma menininha... Nossa memória narrativa nos traz de imediato a imagem de Chapeuzinho Vermelho, a velha e inesquecível história de tradição oral. Trata-se, sem dúvida de uma citação ao texto e uma proposta de diálogo com a tradição narrativa. Mas retomando a história da marionete: Diante do risco iminente de a bonequinha sucumbir com o ataque da fera que se apresenta com uma enorme boca, além dos olhos famélicos, pronta para abocanhar a vulnerável presa, o garoto agarra a boneca e com ela foge pelas ruas da cidade. A surpresa não é uma reação apenas do garoto, tampouco se restringe ao leitor do livro; é igualmente do titeriteiro, que sai em desabalada carreira atrás do menino. Apesar da perseguição, o leitor saberá mais tarde, sua intenção não é repreendê-lo pelo sequestro, mas explicar-lhe os fatos.

O encontro do homem de teatro com o garoto assim como o desfecho resultante dessa cena reiteram a delicadeza da trama. A simpatia das personagens, primeiramente entre o menino e a bonequinha, depois entre ele e o titeriteiro, estende-se ao leitor. Para compreender a dimensão desse sentimento, cumpre lançar mão da etimologia da palavra *simpatia*, que mantenho aqui tal como figura no dicionário:

> lat. *sympathĭa,ae* 'afinidade, relação, analogia' <gr. *sumpátheia, as* 'participação no sofrimento de outrem, compaixão, simpatia', donde, ger., 'comunhão de sentimentos ou de impressões', der. de*sumpathḗs,és,és* 'que toma parte nos sentimentos de outrem', donde 'que tem os mesmos sentimentos', de *sún* 'juntamente' e gr. *páthos,eos-ous* 'o que se experimenta (aplicado às paixões da alma ou às doenças)'. (HOUAISS, 2013)

A paixão da alma, de que trata o verbete, resume o sentimento manifesto pelo garoto em relação à marionete, que o leva a "inadvertidamente" salvá-la do lobo, num evidente ato de compaixão. Da parte da outra personagem, o titeriteiro, a reação pode ser inicialmente interpretada como tentativa de resgate da marionete, afinal, ela é sua propriedade e parte de seu instrumento de trabalho, o teatro de marionetes. Isso é o que sugere a cena seguinte. Todavia, as páginas subsequentes permitirão ao leitor uma compreensão diferente: o que move o dono do teatro é o desejo de salvar o garoto do engano; mais que isso, conforme se poderá perceber na expressão facial do titeriteiro, o que o impulsiona é o prazer de encontrar espectador tão *apaixonado*.

Desfeito o equívoco, realizado o resgate, há mais uma atitude surpreendente da parte do homem do teatro: o prêmio pela acolhida à sua arte. A bonequinha é restituída ao menino, agora como presente. O desfecho, depois da surpresa do garoto estampada em seus olhinhos arregalados, é a alegria dos recentes amigos, manifesta nos largos gestos de ambos, nos braços abertos para o abraço, nas pernas saltitantes para a dança em plena rua. Cúmplices na paixão pela magia do teatro, pela magia da vida. A cumplicidade foi também manifesta pelos alunos-leitores, ante as delicadas e expressivas cenas do livro de Vincent. Durante a apresentação do livro, página a página, ouviam-se manifestações de curiosidade e surpresa, intercalando a narrativização das imagens. Se, por um lado, as crianças têm facilidade de aprender e assimilar conceitos e sentidos com as imagens, por outro, estas podem ser desafiadoras, como no livro em questão, cuja narrativa se assenta sobre o inusitado, o imprevisto, que apanha de surpresa tanto as personagens quanto os leitores.

Segundo Lima (2011, p. 109), o livro de imagens leva o leitor a elaborar um discurso narrativo muito particular, daí se configurar como convite a uma forma de coautoria. Na verdade, do ponto de vista de uma concepção de leitura pautada pela compreensão dialógica da linguagem, todo procedimento de leitura, de quaisquer linguagens, contaria com a participação do leitor; contudo, a linguagem puramente visual, ou seja, desacompanhada da linguagem verbal, como no caso de *A pequena marionete*, que se constitui como narrativa sem palavras ou livro-imagem, demanda dos leitores um movimento mais intenso e ao mesmo tempo mais flexível. De acordo com Oliveira (2008, p.29), "para 'ler' uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais – ritmo, linha, cor, textura, etc". Não há, segundo o estudioso, necessariamente uma gramática das imagens, assim como não caberia um manual ou receituário que determinassem como apreciar uma obra visual, uma vez que muitos fatores concorrem para sua fruição, como camadas, níveis, filtros esclarecedores.

Ainda conforme Oliveira (2008, p. 32), "o olhar pergunta mais para o que está na escuridão do que para o que está nos significados dos objetos representados à luz", assim, o leitor é mobilizado pelas imagens criadas pelo autor-ilustrador a *ler* o que elas sugerem. Essa foi a intenção com a prática leitora do livro *A pequena marionete*: alargar o espaço da imaginação, abrir possibilidades para as inferências sobre as personagens na trama, observando-as, pelos sugestivos traços negros do lápis no papel, em suas complexidades e sentimentalidades. E esses dois aspectos se apresentam, no livro, completamente determinados pela relação sensível-amorosa das personagens – o menino e o titeriteiro – com o teatro.

Considerações finais

Apesar de o projeto de leitura da peça *Arlequim de carnaval* não pressupor, necessariamente, o trabalho de encenação do texto, a compreensão, especialmente da estagiária, foi a de que a leitura do livro *A pequena marionete* contribuiu com os alunos para a recepção do novo livro dado a ler, na medida em que perceberam a força imaginativa do teatro de títeres. Em companhia do garoto que se compadece da bonequinha em perigo, os leitores também deixaram agir a fantasia e a sensibilidade,

libertando-se da vida prática e racional, para adentrar o universo ficcional da narrativa gráfica.

Se com o garoto e o homem das marionetes os alunos-leitores puderam dançar de satisfação e comoção, com os protagonistas da comédia *Arlequim de carnaval*, eles puderam rir e se divertir. O trio Arlequim, Pierrô e Colombina, originalmente integrantes da *commedia dell'arte* italiana, são transformados pelos autores pernambucanos em tipos aos quais se somam outras personagens da tradição popular brasileira, como Mateus e Catirina, do folguedo "Bumba meu boi". Para Petit (2008, p. 174), a leitura literária tem, entre outras funções, a de construir "pontes para universos culturais mais amplos". A peça de Correia de Brito e Assis Lima cumpre essa função, ao tratar de valores universais e pôr em cena personagens do imaginário popular retomadas da tradição clássica e relocadas em outro tempo e lugar, para evidenciar a possibilidade de diálogo entre diferentes figuras do imaginário, bem como sugerir a circulação dos diversos valores de uma cultura.

A leitura de *Arlequim de Carnaval* pode levar meus alunos ao conhecimento de personagens da tradição popular europeia, ao encontro de personagens do "Bumba meu boi", espetáculo popular do Nordeste brasileiro, e também ao contato com divindades e elementos religiosos afro-brasileiros que povoam a trama. Desse encontro, resultou a percepção de universos diferentes ao do imaginário em que se assentam suas raízes culturais, de tradição goiana. Não cabe aqui fazer uma análise da peça, mas observar que, à parte o princípio da inversão, que justificaria a leitura de *Arlequim de Carnaval* no ambiente escolar com o propósito de formação crítica dos alunos, merece realce a difusão da cultura popular, promovida pela leitura do texto e a consequente contextualização das personagens no festejo nordestino, que em outras regiões do país recebe diferentes designações, assim como suas personagens.

A imagem é um elemento igualmente empolgante no livro *Arlequim de carnaval*, dado o rico projeto gráfico, com coloridas e divertidas ilustrações, de pegada caricatural, que dialogam com o enredo bem-humorado e vibrante, sem deixar de ser crítico. Do ponto de vista da ilustração, as duas obras trazem diferenças substanciais de projetos, o que permitiu a percepção, pelos alunos, da diferença na experiência leitora de um livro sem palavras e um livro elaborado com o diálogo entre a linguagem verbal e não verbal. No

primeiro, a economia gráfica, no que tange ao material – lápis e papel –, mas forte ênfase na emoção das personagens, numa caracterização de tônus intimista; no segundo, a exuberância gráfica, nas cores quentes e na composição caricatural das personagens, em conformidade com o contexto da trama, o carnaval, com sua profusão de imagens em nada parcimoniosas, o que arrasta o leitor para dentro das páginas do livro.

O propósito da leitura do texto de imagem não se pautou, certamente, na ideia de substituição de um texto por outro. A leitura da peça *Arlequim de carnaval* resultou na ampliação da percepção do texto dramático. O gênero do texto, a linguagem, os recursos de expressão utilizados pelos autores da peça, assim como seu projeto de recriação da realidade, puderam ser melhor apreciados no processo de comparação estabelecido com a entrada do outro texto que, direta ou indiretamente, funcionou como espelho do texto "original", permitindo ao leitor uma maior intimidade com a peça indicada como leitura "obrigatória". Paralelamente ao processo de compreensão leitora, essa maior aproximação do texto facultou aos alunos leitores a percepção da forma como o autor problematiza os dados ficcionais e, ao mesmo tempo, incitou-os a pensar a sociedade que os circunda e o lugar social que ocupam como sujeitos.

Para retomar a pergunta que inicia este texto, se a literatura na escola figura como mera disciplina pedagógica ou pode se realizar como experiência estética, a prática desenvolvida pela estagiária com os alunos do 7º ano permite afirmar que a escolarização da leitura literária não impede que o gênero literário cumpra sua função maior, a da experiência estética vivenciada pelo sujeito-leitor. Isto é, a despeito das coerções próprias do discurso pedagógico, o discurso literário, seja mobilizado pelas imagens, seja pelo texto verbal, pode cumprir sua função inequívoca, a da experiência estética, o que pode ser observado nas reações dos alunos diante da leitura dos textos e nas atividades desenvolvidas por eles em sala de aula. A prática leitora mobilizada pelos dois livros indica, ainda, a compreensão do texto dramático pelos adolescentes, assim como a percepção, pela estagiária, de que a leitura literária nas aulas de língua materna pode ser uma prática profícua, especialmente quando faz sentido para os sujeitos envolvidos no processo. Mantido no currículo como parte constitutiva do programa de língua portuguesa, o gênero literário reafirma-se, pois, como bem cultural capaz de mobilizar o leitor para a percepção tanto da língua quanto do mundo nomeado por ela.

Por fim, cumpre reafirmar: como manifestação de linguagem marcadamente subjetiva, a literatura carrega em sua natureza traços que, somados, culminam numa função essencialmente humanizadora e dialógica, especialmente se considerados autor e leitor como sujeitos da construção dos sentidos. E orquestrando esse encontro, no caso do leitor criança ou jovem, há a figura do mediador, que é quase sempre o professor. Assim, não é possível tratar da formação de leitores na educação básica, no espaço privilegiado que pode ser a escola, sem considerar a formação do professor como leitor, sua relação com a palavra – lendo ou escrevendo –, sua história privada de leitura, o que, inequivocamente, dada a carga subjetiva dessa prática, influenciará suas convicções e propósitos pedagógicos no campo da leitura-escrita. O professor tem de ser, junto com os alunos-leitores, igualmente protagonista da cena de leitura.

Referências

BRITO, Ronaldo Correia de; LIMA, Assis. *Arlequim de carnaval*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FALABELLA, Cida. Teatro e literatura: encontros e possibilidades. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.) *Literatura*: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

LEAHY-DIOS, Cyana. Educação literária como metáfora social: desvios e rumos. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED, GT Alfabetização Leitura e Escrita. 1999.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Revista *Criação & Crítica*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica /article/ view/46877>. Acesso em: 05 out. 2013.

VINCENT, Gabrielle. *A pequena marionete*. São Paulo: Editora 34, 2007.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

EIXO TEMÁTICO VIII

GÊNEROS TEXTUAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS

INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS INTERATIVAS NA AULA DE LEITURA: APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS EM CONTEXTO HIPERMIDIÁTICO

[416]Janicleide Vidal Maia (UFC)
[417]Avanúzia Ferreira Matias (UFC)

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma oficina de compreensão de textos multissemióticos desenvolvida com alunos da educação básica de uma escola pública de Fortaleza, com o objetivo de destacar a importância de se entender os vários intertextos responsáveis pela criação de sentido em gêneros multisssemióticos. Fundamentamo-nos em autores que estudam a intertextualidade, típica deste contexto, e o dialogismo, outro recurso responsável por revelar detalhes importantes de determinados acontecimentos. Nossa metodologia foi desenvolvida a partir da leitura de três gêneros multissemióticos (cartum, charge e tirinha) em sites nacionais. A partir da leitura, os alunos relacionavam intertextos e reportagens que dialogavam com os gêneros estudados. Em seguida fizeram uma pesquisa sobre o propósito desses gêneros e, por fim, apresentaram-nos para os demais colegas da oficina. Nosso objetivo foi alcançado à medida que os alunos aprimoravam sua percepção leitora a respeito dos propósitos comunicativos dos gêneros charge, tirinha e cartum e participavam desse processo comunicativo por meio de reflexões sobre os fatos que geraram a comunicação. Ao final da oficina, pode-se perceber uma outra forma de interpretar esses gêneros.

INTRODUÇÃO

A ideia de desenvolver um trabalho com gêneros multissemióticos, bem como os caminhos seguidos para a operacionalização desse trabalho começaram a ser pensados quando iniciamos uma reflexão sobre mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas, nas quais é constante e crescente o avanço da tecnologia e sua inserção torna-se cada vez maior na vida cotidiana dos cidadãos. Não podemos negar essa tendência ou, simplesmente, refutar a necessidade de formação nessa área tecnológica e, por conseguinte, a investigação sobre questões de natureza epistemológica no âmbito da linguística no que diz respeito ao avanço da tecnologia e sua interferência no uso da linguagem nas mais diversas inter-relações humanas. A partir destas observações,

[416] Professora de Língua Portuguesa (SEDUC-CE), mestre e doutoranda em Linguística (UFC)

[417] Professora de Língua Portuguesa (SEDUC-CE), mestre em Linguística e doutoranda em Educação (UFC)

interrogamo-nos sobre como desenvolver um trabalho para analisar a importância e a necessidade de relacionar um texto a outros textos, pois, sem essas relações, dificilmente se chega a uma compreensão plausível, principalmente porque percebemos na sociedade contemporânea uma crescente busca por atualização de competência técnica, sendo assim, torna-se indispensável o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) também na sala de aula.

Analisar a leitura de gêneros multissemióticos implica ver a linguagem em seu aspecto discursivo, e o sentido, nessa abordagem, abrange o uso da língua em diferentes situações sociocomunicativas, ou seja, é a partir da relação entre locutor e interlocutor, da relação entre os signos presentes no texto e conhecimentos de ordens diversas que interagem intertextualmente com o texto que chegamos ao sentido que queremos dar ao discurso. A partir desse estudo, pudemos perceber que a associação da linguagem verbal com a não-verbal é uma excelente forma de explorar a interpretação feita pelo leitor, de incitá-lo a construir relações dialógicas entre um texto com outros textos e de estimulá-lo a fazer uma reflexão sobre o assunto a ser abordado.

Notadamente, estudar os gêneros multissemióticos nos fez refletir sobre dois aspectos bastante relevantes dentro da Linguística: o sócio-histórico e o cognitivo. O sócio-histórico porque os gêneros exigem do leitor estabelecimento de relações sociais e culturais para, de fato, interagir com o texto. Cognitivo porque o leitor, ao fazer qualquer tipo de leitura, independente de ser uma charge, uma tirinha ou um cartum, precisa desenvolver um procedimento mental de percepção e raciocínio que lhe faça perceber a passagem da representação simbólica para a experiência e também que lhe ajude a organizar o pensamento para dar sentido ao texto.

LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS

Rojo (2008) salienta a importância dos letramentos multissemióticos na formação leitora do aluno, afirma que os textos contemporâneos ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, música e outras variedades de signos que estão para além da escrita alfabética. Atrelado ao letramento mutissemiótico temos o letramento visual, que, de acordo com Moita-Lopes e Rojo (2004, p.38), "tem transformado o

letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea".

É urgente a orientação para o uso das novas tecnologias em sala de aula. A urgência se constitui não apenas no sentido de preparar os sujeitos para usufruírem desses aparatos tecnológicos, mas, em especial, deve-se buscar a formação leitora crítica, tornando-os também escritores conscientes das mídias que servem de suporte a essas tecnologias de informação. Urge a necessidade de se aprender a ler nas mais diversas linguagens e suas representações, que são usadas nas mais diversas áreas da revolução tecnológicas decodificadas como o computador, os programas multimídias de computação etc. (LÉVY, 2000).

Nossa proposta de leitura em contexto hipermidiático visa possibilitar ao aluno a oportunidade de formação desses letramentos requeridos pela sociedade contemporânea. No entanto, avultamos que não se trata apenas de uma práxis pedagógica voltada pura e simplesmente para atender a uma necessidade social. A leitura de gêneros multissemióticos a partir da pesquisa na internet, mais que possibilitar ao aluno a reflexão de que não existe um objeto linguístico descontextualizado, possibilita-lhe a oportunidade de reflexionar sobre as práticas sociais que possibilitaram a produção desses gêneros.

Os gêneros multissemióticos charge, cartum e tirinha se caracterizam por apresentar marcadamente, além da linguagem verbal (escrita), a linguagem não-verbal. A partir dessa peculiaridade percebe-se que a multissemiose constitui-se por meio dessa variedade de signos e linguagens.

A leitura dos referidos gêneros requer, portanto, um novo letramento: o letramento multissemiótico/multimodal, que exige do leitor a ativação do conhecimento prévio para a produção de inferências.

Sendo assim, podemos compreender que,

> todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2008, p. 132).

Há a possibilidade de exploração apenas de uma linguagem, seja ela verbal ou visual; no entanto, ao explorar-se individualmente cada um desses recursos não há uma mesma transmissão de significado. Cada uma dessas linguagens pode ser melhor utilizada para atingir determinado propósito comunicativo; quando combinadas, o potencial funcional é maior, uma vez que a cognição humana estaria amparada na multiperceptualidade (VIEIRA, 2012).

Vieira (op. cit.) ainda salienta que na escola há uma predominância da escrita e que não se ensina, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos para construir significados. "O tamanho e a cor da letra, a disposição do texto na página e outros aspectos presentes no texto verbal constituem modos de significação" (ibid., p. 03).

A escola, portanto, não pode manter somente o letramento tradicional, deve, pois, adequar-se e promover os letramentos da sociedade da informação, a saber, o multiletramento, o letramento multissemiótico e o letramento crítico.

O multiletramento se estabelece especificamente em duas multiplicidades presentes na sociedade hodierna: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais essa sociedade se forma e comunica.

Mais que visualizar cores, fontes e imagens, requerer-se-á desse leitor seu posicionamento crítico a respeito desses eventos sociais presentes no seu cotidiano. Portanto, o letramento crítico é outro espaço de atuação escolar. É papel da escola, segundo Rojo (2012, p. 28), "transformar o 'consumidor acrítico' – se é que ele de fato existe – em analista crítico".

Para tanto, Rojo reclama a pedagogia dos multiletramentos, ao citar o GNL[418], que em seu manifesto, afirmava a necessidade de a escola adotar os novos letramentos

[418] A necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em manifesto resultante de um colóquio de Grupo de Nova Londres (GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracieis – Designing social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais).

emergentes na sociedade contemporânea, considerando as novas tecnologias, e incluir nos currículos a grande variedade de cultura já existente no mundo globalizado.

Busca-se, por meio dessa pedagogia, formar um usuário funcional, ou seja, capacitar esse aluno para "saber fazer" nas ferramentas/ textos/ práticas letradas requeridas, o que significa garantir o conhecimento necessário às praticas modernas de letramento. Para que se alcance com êxito esse objetivo, Rojo (2012, p. 29) salienta que os alunos "sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção".

Para o Grupo de Nova Londres, tanto professores quanto alunos se apresentam como participantes ativos na mudança social, uma vez que se constituem parte do mundo globalizado.

Esses princípios se configuram no diagrama a seguir:

Adaptado de DECs & UniSA, 2006 in: ROJO (2012, p. 29)

Sendo assim, para que tenhamos um ensino-aprendizagem que contemple os objetivos do multiletramento, o GNL (Grupo Nova Londres) propõe:

- prática situada;
- instrução aberta;
- enquadramento crítico;
- prática transformada.

Segundo Rojo (2012), no Brasil, é possível, e desejável, a adoção de uma didática dessa natureza. A ideia de realizar uma oficina de leitura no laboratório de informática corrobora com esse pensamento ao implementar novas maneiras de pensar a aula de leitura na escola, atrelada a inserção das TIC's na sala de aula.

GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS

Considerando o aspecto histórico sobre o surgimento dos gêneros, num primeiro momento, existiam poucos gêneros. Logo após a invenção da escrita, ocorre um aumento dos gêneros escritos. A partir do século XV, há uma expansão dos gêneros devido à cultura impressa e, no início do século XVIII, durante a industrialização, ocorre uma ampliação dos gêneros. Atualmente nós vivemos em uma fase chamada *"cultura eletrônica"*, que resultou no surgimento de novos gêneros e novas formas de comunicação oral e escrita. Percebe-se, pois, que os gêneros textuais estão associados ao meio social e cultural e são, portanto, entidades sociodiscursivas que se caracterizam pela sua dinamicidade (MASCUSCHI, 2010).

Com o uso cada vez mais intenso das novas tecnologias, os meios de comunicação como o jornal, a internet, a televisão, a revista, que funcionam como suportes tecnológicos, englobam novos gêneros. Resultando assim, em novas formas discursivas como teleconferências, editoriais, *e-mails*, reportagens ao vivo, bate-papos virtuais.

Esses gêneros não são "inovações absolutas", pois estão ancorados em outros gêneros que já existem. Para Bakhtin (1997) ocorre uma "transmutação" dos gêneros e uma assimilação de um gênero por outro que resultará em novos gêneros. No telefonema, por exemplo, há uma semelhança com a conversação, mas o canal comunicativo possui características que lhe são próprias.

Vale ressaltar que os gêneros textuais caracterizam-se mais pelas suas funções cognitivas e comunicativas do que pelos seus aspectos estruturais. Embora, em muitos

casos são as formas que determinam o gênero. Portanto, para Bakhtin (op. cit.), os gêneros, são tipos relativamente estáveis de enunciado usados numa situação comunicativa intermediando o processo de interação.

Em relação aos gêneros estudados (charge, cartum e tirinha) há uma tendência teórica de adotar os quadrinhos como um grande rótulo de modo a agregá-los, todos compartilhando uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos (RAMOS, 2010). Logo, teríamos "dentro desse grande guarda-chuva chamado quadrinhos os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção de histórias em quadrinho" (ibid., p. 21).

CHARGE

Disponível em: http://www.chargeonline.com.br/. Acesso: 08/05/12.

O principal propósito da charge é apresentar criticamente um problema, um fato ou um acontecimento que possa interessar à sociedade na qual se insere. Quase sempre recria, através de caricaturas, a imagem de pessoas públicas envolvidas em eventos capazes de gerar polêmica. Para que essa leitura seja dinâmica, o texto chárgico tem como meta satirizar, muitas vezes associando o humor satírico ao deboche e à ironia. Dessa

forma instiga o pensamento crítico do leitor, levando-o a se posicionar, mesmo de forma imperceptível, diante do texto.

Para Fonseca (1999, p. 26), a principal característica do gênero é “satirizar um fato específico, tal como uma ideia, um acontecimento, uma situação ou pessoa, na maioria das vezes, no que diz respeito à política, que seja de conhecimento público”.

Normalmente as charges publicadas em jornais utilizam um único quadro, no entanto, há casos em que o chargista divide o espaço em duas ou mais imagens para sequenciar um conjunto de ações. A grande maioria das charges jornalísticas utiliza o texto verbal associado à imagem, contudo, algumas exploram apenas imagem.

A charge, diferentemente do cartum, é temporal, ou seja, é um gênero cuja temática desperta interesse provisório, pois apresenta, de forma peculiar, fatos evidenciados em determinadas circunstâncias. É, portanto, um gênero cujo texto envelhece rápido, posto que os fatos retratados rapidamente saem de evidência e deixam de interessar ao leitor. Apesar disso, há alguns casos em que charges são republicadas, e os chargistas usam essa estratégia quando um fato corriqueiro se repete, se mantém atual. Alguns chargistas já fizeram isso para referir-se, por exemplo, a constantes tiroteios cuja crítica gira em torno da problemática das balas perdidas.

TIRINHA

Disponível em: http://www.facebook.com/DepositosDeTirinhas Acesso em: 08/05/12.

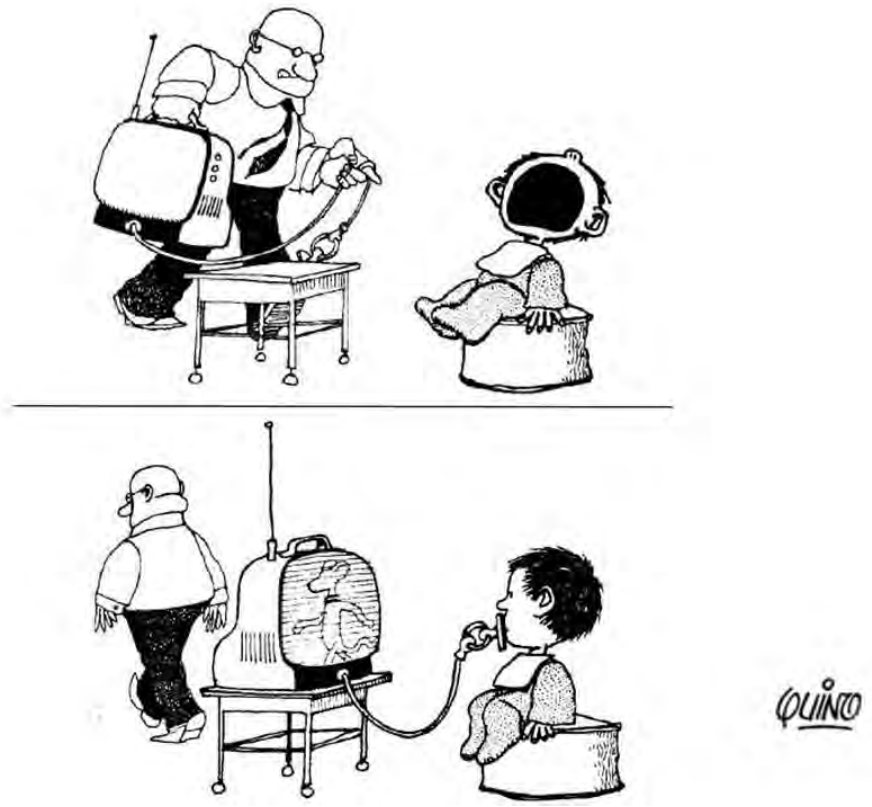
Trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo) construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens, fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado (RAMOS, 2010, p. 24).

Os quadrinhos dialogam com recursos da ilustração, da caricatura, da pintura, da fotografia, da música e da poesia, da narrativa, do teatro e do cinema (BARBIERI,1998).

Dessa maneira, a leitura dos quadrinhos deve ser feita a partir de diferentes signos (verbal e não-verbal), considerando a produção de inferências do leitor dentro de um processo sociocognitivo interacional. Segundo Ramos (2010), nos quadrinhos estão presentes aspectos de oralidade, que reúnem os principais elementos narrativos, auxiliados por convenções que formam o que o autor chama de linguagem dos quadrinhos. Essa linguagem possui diversos recursos para representar a fala, que são representadas com o auxílio de balões.

A tira cômica é a mais conhecida; todavia, não é a única forma existente. Como já citamos anteriormente, há as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas.

CARTUM



Disponível em: http://www.facebook.com/DepositoDeCartuns Acesso em: 08/05/12.

O gênero cartum é o resultado de processos sociais, culturais e históricos impostos à sociedade pela própria necessidade de adequar-se a novas formas de consolidar o discurso. O referido gênero apresenta-nos discursos que narram e argumentam ao mesmo tempo, fazendo-nos ver um fato por uma determinada ótica, a do cartunista.

O cartum é um desenho de humor e crítica, um veículo de comunicação social que provoca ao mesmo tempo o riso e a reflexão, articulando dois níveis simultâneos de leitura: na forma, que provoca o riso como prazer de ver, e no texto, que produz a consciência como prazer de ler (TEIXEIRA, 2005, p. 103).

O cartum problematiza sujeitos e situações reais por meio de personagens e temas fictícios. Sua verdade é produzida a partir de situações imaginárias, basicamente com personagens inverossímeis. Diferentemente da charge, o cartum não se utiliza de fatos reais para evidenciar sua sátira. Neste gênero, os personagens são antropomórficos,

e a problemática é coletiva, por isso apresenta em seu discurso identidade coletiva, universalidade como forma e generalidade como tema.

Apesar de ser um gênero que utiliza poucas palavras ou nenhuma palavra, já que um dos seus traços é condensar o maior número de informações sobre um determinado assunto, tem o propósito de estabelecer uma relação discursiva entre o chargista e o leitor; e todas as informações presentes na charge apresentam uma relação intertextual e polifônica com outros textos, estes têm a função de fornecer informações colaboradoras para o entendimento do assunto tratado.

A OFICINA

Em termos metodológicos, os gêneros multissemióticos (charge, cartum e tirinha) foram pesquisados e analisados por 30 alunos de variados níveis no laboratório de informática de uma escola pública da rede estadual de ensino do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza.

Os alunos dispostos em trio, tinham a liberdade de pesquisar na web os gêneros que serviriam de base para a leitura e reflexão em sala de aula, tal atividade proporcionou-lhes a interação com os mais variados espaços de navegação (redes sociais, blogs etc.).

Ao objetivar instrumentalizar o leitor para exercer sua autonomia no processo de uso da linguagem, os alunos leram e analisaram hipertextos e demais gêneros hipermidiáticos. Debateram em sala a respeito dos assuntos suscitados nas pesquisas.

Sendo assim, ao selecionar, investigar e refletir sobre os textos e sua condição de produção na web, foi disponibilizado ao leitor-navegador recursos ilimitados para sua formação leitora crítica, motivo pelo qual Cassany (2006) evidencia o letramento crítico como objeto explícito de ensino, sob pena dos leitores fracassarem em suas leituras ao recuperarem apenas informações pouco significativas, sem atentarem para a crítica, por vezes, subjacente à linguagem imagética.

RESULTADOS

As leituras realizadas no laboratório de informática, mais que enfocar o discurso e desenvolver habilidades pressupostas pelas práticas de linguagem sociais nas suas

diferentes modalidades, suscitou debates que conduziram à reflexão crítica da realidade sócio-histórica na qual o leitor, enquanto cidadão, está inserido, levando-os a perceber seu papel de protagonista, e não coadjuvante, nesse processo de constante evolução do mundo.

CONCLUSÃO

Chegamos à conclusão de que a aula de leitura, que concebe a relação genérica como um evento essencialmente social (MARCUSCHI, 2010) cumpre seu papel de formação holística ao capacitar o educando para as mais diversas práticas sociais de leitura e escrita, corroborando, assim, para a aquisição do multiletramento, atrelado às exigências do mundo moderno, que exige, ademais, o letramento multissemiótico e o letramento crítico.

Concordamos com Xavier (2005) ao afirmar que em plena era da informação, a escola como agenciadora de conhecimento precisa cumprir seu papel de letrar essa geração que nasce e cresce vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIERI, D. **Los linguajes del cómic**. 1reimpr. Barcelona: Paidós, 1998.

CASSANY, D. ***Tras las líneas.*** *Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama, 2006.

COSTA, M. A. R. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2008.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 3ª ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

FONSECA, J. da. **Caricatura:** a imagem gráfica do humor. Porto Alegre: Editora Artes e Ofício, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

MOURA, A. C. C. O fazer e o refletir entram em jogo. In: PONTES, A. L. e COSTA, M. A. R. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2008.

PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada** : das intenções à ação. Porto Alegre, Artmed, 2000.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

ROJO, R.H.R. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Vol. 8, nº 3. Tubarão: UNISUL, 2008. Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/08.htm. Acesso em: 09/10/2010.

ROJO, R. Diversidade cultural e de linguagens na escolar. In: ROJO, R. e MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TEIXEIRA, L. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão**: a charge. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

VIEIRA, M.S de P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

O TRABALHO COM OS GÊNEROS DE TEXTOS DIGITAIS NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB/UFBA)
Bruna Fernandes da Silva (UFRB)
Isabela da Paz Ferreira (UFRB)
Vanessa Santos Alves (UFRB)

RESUMO: No mundo contemporâneo, o desenvolvimento e uso constante das Tecnologias de Informação e Comunicação têm causado interferências nas atividades comunicativas diárias e, consequentemente, gerado novas formas de organização e produção do discurso, ou seja, novos gêneros textuais. Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva discutir como o trabalho com os gêneros digitais em sala de aula pode contribuir para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, favorecendo o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita por crianças. Para tanto, utiliza-se uma metodologia de investigação explicativa, com método de abordagem qualitativo. O referencial teórico do trabalho concilia a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997) com os postulados de Pierre Lévy (1999) sobre as implicações das novas tecnologias nos modos de aprendizagem no mundo contemporâneo. Além disso, a pesquisa é subsidiada pelos estudos/análises de Coscarelli, Dolz, Marcuschi, Rojo, Schneuwly, Soares e outros sobre leitura, escrita, letramento e gêneros de textos digitais. Na primeira parte do trabalho, analisam-se os conceitos de gêneros textuais e discute-se como o uso dos gêneros emergentes nas mídias digitais provoca impactos, diretos e indiretos, na vida cotidiana dos indivíduos. Já na segunda parte, expõem-se propostas pedagógicas que visam integrar os gêneros digitais às aulas de língua portuguesa nas séries inicias da educação básica, com base em atividades desenvolvidas com alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal localizada em Amargosa-BA. Argumenta-se, através da análise realizada, que o trabalho com os gêneros de textos digitais em sala de aula, além de propiciar diversão, favorecer a aprendizagem de conteúdos diversos e desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico dos indivíduos, pode representar uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologias, Gêneros digitais, Aprendizagem.

1 **INTRODUÇÃO**

Na contemporaneidade, o desenvolvimento e uso constante das novas Tecnologias de Informação e Comunicação têm modificado muitas atividades da vida humana e, consequentemente, causado alterações nas práticas de letramento. Num contexto em que as novas tecnologias se incorporam, de diversas maneiras, ao espectro de conhecimentos dos indivíduos, a linguagem escrita torna-se cada vez mais necessária, seja para a constituição (ou transmutação) de gêneros do discurso, seja para o desenvolvimento de novas práticas de uso social da leitura e escrita.

Evidentemente, a escrita em si, enquanto código linguístico, não sofreu transformações. Entretanto, as novas condições de produção propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico têm determinado novos modos de organização dos discursos, novos gêneros e novas formas de leitura e escrita.

Refletindo acerca desses aspectos, Rojo (2009) enfatiza que o surgimento e ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na análise sobre os letramentos: 1) a intensificação e diversificação da circulação das informações nos meios analógicos e digitais de comunicação; 2) a diminuição das distâncias espaciais, seja em termos geográficos e/ou culturais; 3) a diminuição das distâncias temporais; 4) a multissemiose. Nesse sentido, a autora ressalta que, para ser ética e democrática, a educação linguística precisa estar atenta às múltiplas exigências do mundo contemporâneo e possibilitar a inserção dos alunos em diferentes práticas de *letramentos*[419].

Soares (2002) também nos alerta para a necessidade de defendermos a pluralização do termo *letramento*. De acordo com a autora, o uso de variadas tecnologias possibilita a inserção do sujeito em contextos significativos de uso da leitura e escrita e

[419] De maneira abrangente, a autora utiliza o termo *letramentos* para se referir aos multiletramentos (nos quais inclui os letramentos vernaculares ou das culturas locais e, consequentemente, o letramento digital), aos letramentos multissemióticos e aos letramentos críticos e protagonistas.

motiva efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos, favorecendo, assim, diferentes práticas de letramento, especialmente o chamado *letramento digital*: "um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel." (SOARES, 2002, p. 151)

Nessa perspectiva, nota-se que a aplicabilidade das tecnologias digitais no campo educacional tem sido vista por muitos educadores e instituições escolares como uma possibilidade para a modernização do ensino. Entretanto, é preciso considerar que, embora a informática ofereça tecnologias e inovações que podem ser aproveitadas no campo educativo para acessar e aperfeiçoar os mais diversos tipos de conhecimentos, não altera a concepção de ensino-aprendizagem do professor (o computador pode ser utilizado simplesmente como uma ferramenta para edição de textos tradicionais), nem oferece, por si só, subsídios conceituais para a análise e elaboração de novas ideias. Mas, se utilizado em sala de aula como uma *interface* simbólica mediadora do conhecimento, aliando-se a concepções e práticas pedagógicas interacionais (que enfatizem a exploração de novos tipos de raciocínio, propiciem variadas possibilidades de participação dos sujeitos e estimulem a comunicação com base nos princípios da interatividade), poderá ter caráter diferenciador, sobretudo no processo de aprendizagem da escrita pela criança.

Seguindo essa ótica, o presente trabalho expõe de que modo o computador pode funcionar como um importante aliado no processo de aprendizagem da escrita no contexto escolar, favorecendo as práticas de letramento infantil, especialmente, através do trabalho com os gêneros de textos digitais em sala de aula.

2 UM BREVE OLHAR ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS

Consoante à ideia de que a utilização da língua concretiza-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, Bakhtin (1997) defende que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas e se efetiva através de um gênero do discurso.

Nas palavras do autor,

> O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Nessa perspectiva, o filósofo define *gêneros* como tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados não apenas por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Também os interpreta como elementos que são sempre constituídos com base em outros pré-existentes, a partir de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua em contextos de atividades sociodiscursivas. Dessa forma, é possível afirmar que o gênero não existe por si só; ele se estabelece como um fenômeno histórico e social, não podendo, portanto, ser percebido de forma individual ou isolada, como acontece com o enunciado.

De modo mais específico, Bakhtin (1997, p.283) explica:

> O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.

Para o autor, os gêneros são práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana. Na verdade, "os gêneros do discurso organizam nossa fala [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, [...] a comunicação verbal seria quase impossível" (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Em consonância com a teoria bakhtiniana, Marcuschi defende a ideia de que os gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social; "são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (2002, p.25) ou entidades sócio-discursivas que surgem a partir das necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, e representam o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.

Já na visão de Schneuwly e Dolz (2004) – os gêneros textuais são instrumentos semióticos culturais[420] e também didáticos[421], sendo o termo *instrumento* aqui compreendido como "o meio cultural que o homem constrói para si a fim de transformar a natureza" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.43).

Schneuwly (2004) defende a ideia de que os instrumentos intermediam a ação do sujeito sobre o objeto ao mesmo tempo em que a representam/materializam, transformando o instrumento e a atividade que está relacionada ao seu uso numa dada situação. De modo mais específico, o autor explica que o instrumento (psicológico) comporta com duas faces: de um lado, o artefato (material ou simbólico) – produto material que existe fora do sujeito e as operações que tornam possíveis o uso do instrumento – e, de outro lado, o sujeito e seus esquemas de utilização do instrumento, pois, para que o instrumento possa ser mediador e transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito, ou seja, é preciso que este saiba usá-lo.

Sendo assim, "[...] a apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações" (SCHNEUWLY, 2004, p.24). Sob essa ótica, os gêneros são considerados *mega-instrumentos*, pois, uma vez apropriados pelo sujeito, transformam-se em mediadores do conhecimento nas mais variadas situações interacionais, tornando-se referências para os aprendizes.

Como *mega-instrumentos didáticos*, os gêneros favorecem o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular, orientando não somente as atividades e estratégias de leitura e escrita dos aprendizes, mas também permitindo o desenvolvimento de estratégias representacionais e a interiorização de critérios para que tenha êxito em seu projeto comunicativo.

Em consonância com essas ideias, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam o modelo didático dos gêneros como um elemento fundamental para organizar o ensino da produção textual. "Um modelo didático é a descrição provisória das principais

[420] São *instrumentos culturais*, porque intermediam as relações entre sujeitos e objetos.

[421] São *instrumentos didáticos*, visto que agem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.48). A operacionalização do modelo didático implica conduzir o aluno a dois movimentos de ensino-aprendizagem, representados, por um lado, pelas atividades de leitura e análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero em foco e, por outro, pelas atividades de escrita desse mesmo gênero.

Certamente, por considerar os saberes de referência a serem mobilizados através do trabalho com os gêneros, assim como a descrição dos diferentes componentes textuais e as capacidades linguísticas dos alunos, os modelos didáticos orientam, de modo bastante apropriado, as práticas de ensino e contribuem para o desenvolvimento linguístico e social dos aprendizes.

3 OS GÊNEROS DE TEXTOS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

No mundo contemporâneo, o desenvolvimento e uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação têm contribuído para o desenvolvimento das atividades comunicativas diárias e, consequentemente, gerado novas formas de organização e de produção do discurso. À medida que vão surgindo novos valores e novos modos de comunicação/interação propiciados pelo desenvolvimento dos suportes tecnológicos, novos usos da linguagem vão se concretizando e emergem, também, novos gêneros textos, inclusive os digitais. Isso comprova que "a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa" (BAKHTIN, 1997, p. 279).

No que se refere aos gêneros digitais, especificamente, tratam-se de gêneros que, além de apresentarem a complexidade inerente a sua condição enunciativa, possuem ainda a especificidade de se constituírem em um ambiente específico (a *Web*, por exemplo), diretamente atrelado e influenciado por desenvolvimentos tecnológicos cada vez mais numerosos, frequentes e velozes. E, apesar de relativamente variados, a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita.

Segundo Marcuschi (2002), um aspecto central no caso desses gêneros é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal, uma vez que possibilitam a criação de formas comunicativas próprias que estabelecem certo hibridismo entre oralidade e escrita, integram vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A essas características pode-se acrescentar, ainda, o fato de que os gêneros digitais favorecem o estabelecimento das relações hipertextuais.

Sendo assim, verifica-se que, na sociedade contemporânea, o trabalho com os gêneros digitais pode representar uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos.

Marcuschi (2004, p. 12) menciona três aspectos que tornam relevante a análise dos gêneros digitais e, a nosso ver, justificam sua utilização no contexto escolar:

> a) seu grande desenvolvimento e o uso cada vez mais generalizado;
> b) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios;
> c) a possibilidade que oferecem de se reverem conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

No que concerne, especificamente, aos primeiros anos de escolaridade, nota-se que o uso de determinados gêneros de textos digitais em sala de aula também pode apresentar outras contribuições. Por isso, destacam-se, nesta seção, como gêneros eletrônicos, a exemplo do *e-mail*, dos cartões virtuais, do *blog* e das ficções hipertextuais, podem favorecer a aprendizagem da escrita nas séries iniciais da educação básica.

O *e-mail* ou correio eletrônico é uma forma de comunicação assíncrona que permite ao usuário compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação, podendo servir tanto para a interação interpessoal quanto para a comunicação institucional. Seu conteúdo e linguagem variam conforme as características socioculturais dos usuários e os diferentes propósitos comunicativos. No que concerne ao formato, o *e-mail* apresenta, conforme Assis (2007), uma estrutura biparte: uma parte superior pré-formatada – o cabeçalho (estruturado em campos que contém o remetente, o destinatário e outras informações sobre a mensagem) – e outra, na área inferior, destinada ao corpo da mensagem. Nota-se, desse modo, que o *e-mail* gera mensagens eletrônicas

fundamentando-se em aspectos estruturais e linguísticos presentes nas cartas (pessoais, comerciais, etc.) e nos bilhetes (cf. MARCUSCHI, 2002).

Atividades voltadas para o uso do *e-mail* em sala de aula, além de serem prazerosas e promoverem a interação virtual entre alunos e professores, podem contribuir para o letramento digital dos alunos; pois esses desenvolverão os usos sociais da leitura e escrita, tanto para criarem uma conta num *webmail* gratuito, quanto para aprenderem a lidar com os recursos básicos do correio eletrônico e utilizá-los nas atividades de comunicação diária. Mas é preciso ressaltar que essas tarefas precisam ser adequadamente mediadas pelo docente, seja na orientação de como os alunos devem utilizar as ferramentas do referido gênero, seja no incentivo à realização de atividades interativas (relacionadas ou não aos conteúdos trabalhados em sala de aula) para o uso do gênero no contexto escolar.

Tarefas voltadas para a troca de cartões virtuais são também uma boa sugestão para o desenvolvimento da leitura e escrita em ambientes virtuais. O cartão virtual é uma alternativa assíncrona, moderna e interativa de felicitar as pessoas em datas e momentos especiais por meio de sistemas eletrônicos de comunicação. Se utilizado no ambiente escolar, pode favorecer o relacionamento entre alunos, professores e funcionários e propiciar o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso da leitura e escrita, pois para enviar um cartão virtual o usuário precisará escolher uma imagem, digitar uma mensagem, preencher alguns campos importantes, como o campo de *e-mail*, e finalmente enviá-la ao(s) destinário(s). Do outro lado, a pessoa que recebe o cartão virtual, obtém um *e-mail* com uma URL – *Uniform Resource Locator* (Localizador Padrão de Recursos). No momento que se acessa tal URL, é exibida uma página com o cartão virtual e, assim, a imagem enviada pode ser visualizada e a mensagem emitida pode ser lida. Além disso, o usuário pode escolher antecipadamente a data em que o cartão será emitido ao destinatário, através do preenchimento de um campo específico.

Um aspecto interessante dos cartões virtuais e que pode chamar à atenção das crianças é o fato de conterem sons (permitindo que o usuário que ainda não domina o sistema escrito possa ouvir a mensagem ao invés de lê-la) e de possuírem imagens e formas em movimento que, muitas vezes, podem ser criadas ou montadas pelo próprio usuário. Também é preciso enfatizar que os cartões eletrônicos já oferecem mensagens prontas e, embora seja permitido ao usuário escrever algo particular/pessoal, não há

obrigatoriedade para isso. Portanto, as crianças que estão em fase inicial do processo de alfabetização também podem exercitar a atividade de enviar e receber cartões virtuais.

Cabe, então, ao docente estimular e orientar os discentes na prática de tal atividade, pois através dela o aluno aprende se divertindo e, ao mesmo tempo, desenvolve estratégias de interação com os colegas e professores. Ademais, ao refletir sobre a atuação do professor nas tarefas voltada para o uso dos cartões eletrônicos e do *e-mail* no contexto escolar, Coscarelli (2007, p. 34-5) sugere:

> Precisamos lembrar que as crianças precisam desenvolver o controle do mouse e, para isso, sites que não tenham "conteúdo didático" podem ser usados para ajudar os usuários iniciantes a dominar o ratinho [...] E além de exercitarem o domínio do mouse, aprendem a noção de link e os recursos que sinalizam esse mecanismo, como a transformação do cursor em uma mãozinha ou outro ícone, o escrito sublinhado ou apenas uma palavra sublinhada. Aprendem também os ícones que marcam que a página está sendo carregada e que, portanto, o usuário deve esperar um pouco [...] As crianças se familiarizarão também com ícones básicos, reconhecendo-os e sabendo usá-los.

E é assim que acontece a alfabetização/letramento digital: as crianças compreendem o conceito de representação da escrita na medida em que aprendem a operar com a tecnologia e com o próprio sistema de escrita. Mas, além de gêneros como o *e-mail* e o cartão virtual, os *blogs* também podem contribuir para o desenvolvimento desse processo.

O *blog* ou diário eletrônico é um *site* destinado a postagens de informações voltadas para os acontecimentos da vida e para as opiniões dos usuários; representa, portanto, uma evolução, primeiro dos diários manuais, depois dos diários online, nos quais as pessoas atualizavam informações constantes sobre sua vida pessoal. Mas, embora alguns *blogs* funcionem como diários pessoais; outros fornecem comentários ou notícias sobre um assunto em particular. Em ambos os casos, o *blog* funciona como um espaço interativo, um lugar para registro de informações e comentários e, sobretudo, um ambiente de aprendizagens.

A estrutura do *blog* permite sua rápida atualização a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*, que são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, podendo ser escritos por um número variável de indivíduos, conforme a política do *blog*. Mas, apesar de primariamente textuais, a maioria dos *blogs* também apresenta imagens e *links* para outros *blogs*, páginas da *Web* e mídias relacionadas a seu tema.

A aplicabilidade dessa ferramenta no contexto educacional terá êxito se adequadamente mediada pelo professor. Além de criar um *blog* para a turma, o docente deverá orientar os alunos na utilização dos recursos e propor atividades interativas para que as crianças possam ler e postar mensagens no espaço virtual à medida que aprendem, divertem-se e interagem com os colegas. Em etapas mais avançados do processo de alfabetização/letramento, essa ferramenta também poderá contribuir para o desenvolvimento de leituras críticas e para a prática de análise linguística dos textos.

Observa-se, assim, que o trabalho com diferentes gêneros digitais pode ser favorável à aprendizagem de língua portuguesa nas séries iniciais. Como foi demonstrado anteriormente, ideias para isso é que não faltam. É necessário apenas "[...] acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar de informações prontas, nem verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender." (COSCARELLI, 2007, p.37)

4 RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA...

Objetivando investigar como o trabalho com os gêneros de textos digitais pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por crianças, adentramos no espaço escolar e nos propusemos a desenvolver algumas práticas de letramento digital com alunos do ensino fundamental I, durante o ano letivo de 2012.

As práticas de letramento digital desenvolvidas com alunos do 4º e 5º ano da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, localizada em Amargosa-BA, englobaram atividades e gêneros textuais diversificados. Mas apresentaremos aqui uma proposta de trabalho para a produção de cartões digitais.

Primeiramente, é preciso salientar que o trabalho com esse e com os demais gêneros de textos utilizados fundamentou-se no modelo de sequências didáticas (SD), proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). "Uma 'seqüência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). A organização das atividades em sequências didáticas possibilita aos alunos conhecer e/ou aprimorar o conhecimento acerca de diferentes gêneros textuais, preparando-os para o

uso da língua nas mais variadas situações sociais e oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de leitura e escrita (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ainda, conforme os autores, estrutura de base de uma SD é constituída pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final, como demonstra a Figura 1:

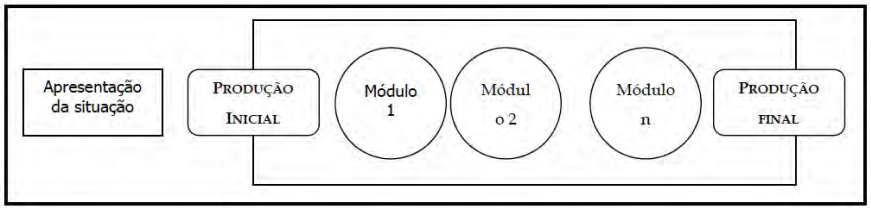


Figura 1: Esquema da sequência didática
Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97

O Quadro 1 sintetiza as principais sequências didáticas utilizadas para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao gênero anteriormente mencionado.

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	ATIVIDADES
Cartões digitais	Apresentação da situação	- Acesso ao *site* www.voxcards.com.br ou www.postcard.com.br; - Orientação para o uso dos *sites*; - Motivação para a produção de um cartão virtual para um colega.
	Produção inicial	- Produção escrita de cartão virtual.
	Módulo 1	- Observação de um cartão virtual; - Análise da estrutura e linguagem utilizada no cartão.
	Módulo 2	- Produção de um cartão digitalizado para o professor;
	Produção final	- Envio dos cartões por *e-mail* e impressão dos mesmos.

Quadro 1: Sequências didáticas utilizadas para o trabalho com cartões digitais

As atividades desenvolvidas através das sequências didáticas, certamente, contribuíram para a ampliação do conhecimento das crianças acerca do gênero textual. Por ser uma alternativa assíncrona, moderna e interativa de comunicação digital, o gênero cartão digital – se valorizado no ambiente escolar – pode ampliar os laços de relacionamento entre estudantes e professores e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso da leitura e escrita em situações reais de uso da língua. Ademais, o envio de cartões virtuais para um determinado destinatário implica na anterior escolha de uma categoria de mensagens, bem como na seleção de

imagens, sons e textos contidos no próprio cartão, favorecendo, então, o contato com diferentes linguagens num mesmo sistema comunicativo, como demonstram as Figuras 2 e 3.

Figura 2: Cartão virtual produzido pelo sujeito 1

Figura 3: Cartão digital produzido pelo sujeito 2

O cartão virtual enviado pelo sujeito 1 à professora é constituído por recursos sonoros e efeitos especiais que realizam uma automática superposição de imagens e de mensagens à medida que o leitor visualiza o cartão, além de conter uma breve mensagem natalina redigida pelo aluno.

Em relação aos elementos estruturais, o texto é composto pelos dados de endereçamento e pelas informações contidas na primeira parte do cartão (sons, imagens

e mensagens automáticas visualizadas simultaneamente), bem como na segunda parte (texto redigido pelo estudante). No que concerne aos dados de endereçamento, é necessário enfatizar que o discente preencheu corretamente os campos referentes ao(s) remetente(s) e destinatário(s) da mensagem, para que ambos tivessem acesso ao cartão por *e-mail*. Quanto às imagens e mensagens escolhidas no próprio *site*, trata-se de elementos que apresentam uma retrospectiva acerca do nascimento de Jesus Cristo e valorizam a família, transmitindo os sentimentos de paz e fraternidade, como evidencia a Figura 4.

Figura 4: Imagens e mensagens presentes no cartão digital selecionado pelo sujeito 1

No que concerne especificamente ao texto redigido pelo aluno, nota-se que é constituído por uma fórmula de abertura "Professora Fernanda" e por uma mensagem de felicitação à docente. É válido enfatizar também que, além de não haver fórmulas de fechamento, não houve uma divisão organizacional das diferentes partes da mensagem.

Também o cartão virtual enviado à professora pelo sujeito 3 engloba os dados de endereçamento e as informações contidas no próprio cartão: recursos sonoros, imagéticos e uma breve mensagem natalina redigida pelo aluno. Quanto à imagem selecionada no próprio *site* para compor a mensagem, trata-se de uma árvore natalina de cores vermelha e amarela (como evidencia a Figura 5) que apresenta efeitos especiais ao ser visualizada pelo leitor e é acompanhada pela expressão "Feliz Natal".

Figura 5: Imagem presente no cartão digital selecionado pelo sujeito 2

Através das análises realizadas, constatou-se que o envio/recebimento de cartões de mensagens via sistema digital pode favorecer o desenvolvimento das relações interpessoais, ampliar algumas competências dos discentes em relação ao uso das *interfaces* digitais e propiciar a realização das práticas de leitura e escrita pelos sujeitos em situações naturais de uso da língua. Mas, além de contribuir para a aprendizagem linguística dos estudantes, a produção de cartões digitais é considerada também mais dinâmica e atrativa pelas crianças. A possibilidade de selecionar uma combinação de imagens, sons e mensagens permite ao aluno compreender a multimodalidade presente nos gêneros de textos digitais e utilizar diferentes estratégias que possam agradar o leitor nas mensagens enviadas a este em momentos especiais.

Nota-se ainda que, além de proporcionar a interatividade e fortalecer as relações entre os sujeitos, a produção de cartões digitais possibilita a interatividade inter-gêneros, pois para que um cartão seja virtualmente enviado por um usuário e recebido por um destinatário ambos precisam ter uma conta de *e-mail*. Ao permitir o acesso a um URL – *Uniform Resource Locator* (Localizador Padrão de Recursos), por meio do qual o cartão virtual emitido pode ser visualizado, o *e-mail* exerce também o papel de gênero intermediário.

Sendo assim, fica evidente que, no contexto de desenvolvimento da pesquisa, o ambiente digital também foi utilizado como um espaço para o fortalecimento das relações não virtuais entre a professora e os estudantes. E, mais do que isso, os próprios alunos demonstraram contentamento por terem sido contemplados não apenas com conhecimentos que englobam o uso das tecnologias digitais; mas, sobretudo, outros modos de aprendizado da linguagem escrita no contexto escolar.

5 CONCLUSÃO

Por meio da análise desenvolvida, contatou-se que o uso continuado das tecnologias digitais, especialmente do computador, pode auxiliar no processo de aprendizagem da escrita, visto que propicia o uso social e cognitivo da linguagem, constituindo um importante espaço para a produção e interpretação de sentidos. Ademais, a convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais possibilita a ampliação das práticas comunicativas e interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante *interface* pedagógica.

Desse modo, ficou comprovado que o trabalho com diferentes gêneros de textos em ambientes digitais pode ser favorável à aprendizagem de língua portuguesa nas séries iniciais. E, como foi demonstrado no decorrer deste artigo, ideias para isso é que não faltam. É necessário apenas "[...] acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar de informações prontas, nem verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender." (COSCARELLI, 2007, p.37)

Assim, é preciso que o docente – enquanto arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento (cf. LÉVY, 1999) – conheça os recursos que as tecnologias digitais lhe oferecem e utilize-os de maneira enriquecedora em sala de aula; pois, certamente, um trabalho educacional voltado para o uso das tecnologias digitais poderá facilitar o processo de apropriação da escrita da Língua Portuguesa por crianças.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.209-239.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: _____.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.25-40.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.* Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

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

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

A ESCRITA DO BATE-PAPO: UMA VOLTA A PRÉ-HISTÓRIA?

GEYSA LOPES LIMA (UESPI)
NIZE PARAGUASSU MARTINS (UESPI)

RESUMO: Este trabalho investiga a escrita do gênero bate-papo. O bate-papo ou chat é um gênero textual típico da comunicação mediada por computador. Configura-se como um meio de conversação por escrito, em tempo real que ocorre entre dois ou mais participantes (SANTOS,2007). Ao observar a linguagem empregada nesse gênero, constatamos que ela apresenta características de vários sistemas de escrita. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é investigar como se configura o sistema de escrita do gênero bate-papo. Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa de campo e bibliográfica. Apresentamos uma discussão da literatura sobre a linguagem oral e a linguagem escrita (FÁVERO, 2003), (MARCUSCHI, 2005, 2007, 2008); (RODRIGUES, 2003); (SANTOS 2007); e sobre a evolução da escrita e dos suportes utilizados para a sua difusão (XAVIER 2009), (CAGLIARI, 2009). Analisamos as conversas de bate – papo online realizadas por meio da rede social Facebook. Escolhemos essa rede social pelo fato de, atualmente, ser uma das mais utilizadas formas de comunicação mediada por computador que permite interação direta e imediata por meio da escrita. Concluímos que, apesar da evolução da tecnologia, a linguagem desse gênero configura-se como uma mistura entre escrita pictórica, ideográfica e alfabética.

PALAVRAS – CHAVE: Linguagem. Gênero bate-papo. Sistemas de escrita

Introdução

Existem várias formas de comunicações mediadas por computador, tais como: lista de discussão, curso on-line, conferência, e-mail, chat (bate-papo virtual) etc. O *chat* ou bate-papo é um gênero textual típico de interação *online*. Configura-se como um meio de conversação por escrito, em tempo real, que ocorre entre dois ou mais participantes (SANTOS, 2007).

Segundo Marcuschi (2005), o primeiro chat ou bate-papo ocorreu na Filândia quando Jankko "WIZ" Oikarinem escreveu o primeiro *Internet Relay Chat* - IRC com intuito de estender os serviços do programa *Bulletin Board System* - BBS para comunicação em tempo real. De início, funcionou apenas na rede pessoal de Jankko, pouco tempo depois a novidade ligou-se à Internet e mais tarde os programas de bate-papo se proliferaram mundialmente, tornando-se um dos gêneros mais praticados pela civilização digital.

Ao observar a linguagem empregada nesse gênero, constatamos que ela apresenta características de vários sistemas de escrita. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é investigar como se configura o sistema de escrita da linguagem de bate-papo. Para tanto,

desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica, tratamos da literatura sobre a linguagem oral e escrita; sobre os sistemas de escrita e sobre o gênero textual bate-papo. Na pesquisa de campo, analisamos conversas de bate-papo coletadas da rede social Facebook.

Na sequência, apresentamos, na seção 1, a discussão da bibliografia que serve de suporte para as análises; na seção 2, os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa; na seção 3, a análise e discussão dos dados e, por último, as conclusões.

1. Linguagem, sistema de escrita e gênero bate-papo

1.1 Linguagem oral e escrita

Sabemos que o termo "linguagem" é empregado para designar qualquer meio utilizado para realizar comunicação, por isso ouvimos falar em linguagem dos animais, linguagem corporal, linguagem imagética, linguagem verbal, entre outras. Neste trabalho, nos ateremos à linguagem verbal, linguagem por meio da qual se torna possível a comunicação humana. Isto é, a troca de experiências, a transmissão de mensagens, a reprodução de pensamentos, a expressão de emoções etc.

A linguagem pode se manifestar por meio da oralidade ou da escrita. A linguagem oral é a interação entre duas ou mais pessoas, por meio da fala, sendo necessário o envolvimento entre os participantes.

Segundo Fávero (2003), a linguagem oral é uma constante troca de papéis entre falante e ouvinte. Segundo Rodrigues (2003), a linguagem oral se dá face a face, no mesmo tempo, podendo ou não ser num mesmo espaço. Nessa modalidade, o planejamento e a realização do discurso são praticamente concomitantes. Para Marcuschi (1986), como o planejamento é construído à medida que o processo de interação ocorre, cada turno pode colocar uma reorientação, mudança ou quebra do ponto de vista em curso.

A linguagem oral é constituída de mais expressividade que a linguagem escrita, fazendo com que apresente, segundo Vanoye (1998, p. 36), as seguintes características de construção gramatical:

> - A língua falada recorre mais as onomatopeias, as exclamações.
> - Na língua falada é abundante a repetição de palavras.
> - Na língua falada é grande a ocorrência de anacolutos ou rupturas de construção: a frase desvia-se de sua trajetória, o complemento esperado não aparece, a frase parte em outra direção.

> - Na língua falada são muitas frases inacabadas.
> - A língua falada emprega formas contraídas ou omite termos no interior das frases.
> - A fala emprega pouco – não emprega – certos tempos verbais (o mais que perfeito, por exemplo)
> - A fala suprime, de modo geral, certas construções. (VANOYE 1998, P. 36)

A linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, é de caráter imprevisível e deixa entrever plenamente seu processo organizacional. O contexto de sua produção não coincide com o contexto de recepção. Segundo Rodrigues (2003, p. 31), "o escritor tem mais tempo, para pensar sobre o que escreve e como escreve, do mesmo modo que o leitor vai dispor de mais tempo para entender o escrito".

Além disso, a linguagem escrita está sempre procurando recuperar linguisticamente os componentes situacionais. Rodrigues (2003, p. 31) afirma que "o distanciamento do escritor com relação ao leitor faz com que este leitor só possa dispor de informação no e pelo texto já que não dispõe de dados do contexto situacional."

Segundo Fávero (2003), precisamos estar atentos para perceber as marcas de processo de produção da linguagem escrita, pois são essas marcas, pistas linguísticas, que orientam o leitor na compreensão do efeito de sentido pretendido pelo produtor. A autora aponta o parágrafo e os sinais de pontuação como exemplos dessas marcas.

O parágrafo é a unidade de construção do texto escrito. Ele é composto de um ou mais períodos reunidos em torno de ideias estritamente relacionadas, corresponde ao que chamamos de Tópico Discursivo na fala. Os sinais de pontuação, por sua vez, são marcas linguísticas que recortam o discurso em grupos de palavras para evitar, desse modo, os erros de interpretação (FÁVERO, 2003).

Vanoye (1998) explica que os sinais de pontuação interferem no sentido de um texto. No entanto, ressalta que os sinais de pontuação nem sempre são capazes de reproduzir os efeitos de sentido que os acentos de intensidade, pausas, mímicas e gestos reproduzem na linguagem oral e que contribuem para facilitar a compreensão do interlocutor. Quando isso acontece, esses efeitos de sentido precisam ser explicitados ou descritos pela linguagem escrita, como mostram os exemplos abaixo:

> "Não"! (*exclamou ele, batendo com os punhos na mesa*).
> "Não"! (*disse com uma voz fraca)*
> "Não"! (*disse ele após um minuto de silêncio)*
> "Não"! (*disse ele empalidecendo... ou ajoelhando-se).* (VANOYE 1998 p.39)

Percebemos acima que a mesma expressão pode ser entendida de forma diferente dependendo do que o texto escrito descreve. Segundo Cagliari (2009), a escrita por si só não indica ritmo, entonação e nasalidade. A velocidade do que falamos não se traduz somente em letras e sinais de pontuação, quem escreve, pode ter então, a necessidade de representar esses fatos da linguagem oral e vai tentar criar com palavras o ambiente não linguístico. Esse tipo de descrição é bastante encontrada nos scripts de textos teatrais ou novelas.

Apesar de parecerem distintas, Marcuschi (2007, p. 61) afirma que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo da produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos". Segundo o autor, dentro dessa linha de variação contínua, temos em um dos polos a comunicação espontânea face a face e, no outro, a escrita formal, sendo que encontramos textos escritos muito próximos do polo da fala conversacional (bilhetes, cartas, familiares etc.), assim como encontramos textos falados que se aproximam da escrita formal, (conferência, entrevista profissional etc).

Diante do exposto, entendemos que apesar da linguagem oral e da linguagem escrita apresentarem algumas peculiaridades no que diz respeito aos seus aspectos de construção gramatical, não podemos considerar essas duas modalidades como dicotômicas, pois o continuo de características da linguagem permite distinguir e, ao mesmo tempo, correlacionar os textos de cada modalidade e, nessa relação de semelhanças e diferenças, a linguagem oral e a linguagem escrita são complementares.

1.2 O sistema de escrita

Esta seção apresenta um histórico do surgimento da escrita até os dias atuais, destacando as funções culturais e os variados suportes sobre os quais a escrita se concretizou, pois sendo uma modalidade representacional das ideias humanas, adquiriu prestígio histórico, social e científico ao longo dos anos.

Xavier (2009, p. 54), define linguagem escrita da seguinte forma: "escrita é uma tecnologia instrumental desenvolvida para dar visibilidade à língua". Segundo o autor, a escrita torna a língua visível e a torna um registro permanente na história, proporcionando novas percepções do funcionamento da língua, diferentes maneiras de estudá-la e outras formas de analisá-la.

A história da escrita pode ser classificada em três fases: **pictográfica**, **ideográfica** e **alfabética**. A fase pictográfica apresenta uma escrita bem simplificada, por meio de desenhos ou pictogramas. Esses pictogramas são inscrições antigas, o que demonstra que o homem primitivo já se utilizava da imagem para se comunicar, despertando a consciência do valor do sinal gráfico, começando a descobrir que seus conhecimentos poderiam ser registrados e não se limitar apenas ao registro da memória intelectual. Essa fase apresenta uma escrita bem simplificada dos objetos da realidade, por meio de desenhos que podem ser vistos nas inscrições astecas presentes em cavernas, ou nas inscrições de cavernas do noroeste do Brasil.

Apesar de a fase pictográfica ser uma das formas mais primitivas de comunicação humana, ainda hoje, nos deparamos com placas figurativas, indicando direção, proibição, acesso etc. De acordo com Cagliari (2009, p.89) "Um desenho não participa necessariamente de um tipo de escrita, porque não há uma relação direta com a expressão sonora linguística, mas apenas valor semântico da imagem". No entanto o autor esclarece que:

> Um desenho pode se transformar facilmente num tipo de escrita [...] A indicação de banheiros masculinos e femininos em geral é feito por desenhos, o que pressupõe que os usuários leiam as placas. Uma placa desse tipo e outros sinais só são considerados escrita quando alguém os interpreta e relaciona expressões de fala às formas gráficas, motivado pelo que interpretou. A simples representação é uma indicação semiótica, mas não é escrita. (CAGLIARI, 2009, p.90)

A fase ideográfica caracteriza-se pela escrita que se representava por meio de desenhos especiais que representavam uma ideia, tornando-se posteriormente uma convenção da escrita. Esses desenhos denominavam-se ideogramas e foram ao longo de sua evolução perdendo alguns traços mais representativos das figuras retratas e tornaram-se uma simples convenção de escrita. Os leitores dependiam do contexto e do senso comum para decifrar o significado.

A fase alfabética caracteriza-se pelo uso de letras que tiveram origem nos ideogramas, mas já não são desenhos representados, assume uma função de representação fonográfica (CAGLIARI, 2009).

Assim como houve uma evolução da escrita, também houve uma evolução nos suportes da escrita. A escrita sumérica, considerada por alguns o sistema mais antigo de escrita, era registrada com estiletes pontiagudos em pequenas tábuas quadradas e

convexas de argila. Depois, a propagação das letras deu-se por meio do papiro e, posteriormente, do papel que permanece até hoje. Utilizou-se, ainda, pele de cordeiro refinada que recebia o nome de pergaminho.

Desse modo, podemos dizer que a escrita evoluiu, passando pelo modo mais artesanal e foi se aprimorando de acordo com a necessidade de uso. Hoje temos uma escrita pictográfica e alfabética. Em relação aos suportes de escrita tivemos como o mais primitivo tábuas de argila que passou também por um processo de evolução histórica e hoje temos com maior representação de avanço dos suportes, o suporte eletrônico, construindo a cultural digital.

1.3 O gênero bate-papo

A comunicação humana se estabelece principalmente por meio da linguagem verbal. Esta pode ser transmitida por meio da oralidade ou da escrita. Para cada forma de comunicação a linguagem é empregada com uma finalidade. Ao conjunto de formas comunicativas com características relativamente estáveis que envolvem conteúdo temático, estilo e construção composicional, determinados pela especificidade do campo de comunicação, Bakhtin (2003) denomina de gênero do discurso.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais fazem parte de fenômenos sócio-históricos culturais e emergem de acordo com a necessidade de comunicação social. Sua importância é de ordenar e estabilizar a comunicação social diária, por isso os gêneros são heterogêneos, ou seja, para cada situação comunicacional há a escolha de um gênero. São concebidos como entidades dinâmicas, maláveis e plásticos.

Alves Filho (2011) explica que essa maleabilidade faz com que o gênero textual apresente uma estrutura dinâmica que se adéqua a cada situação de uso, não podendo, portanto, configurar-se como modelo predeterminado a ser seguidos.

O papel fundamental dos gêneros é funcionar como estratégias comunicacionais para atingir determinados propósitos comunicativos. Marcuschi (2008) afirma:

> Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que determina e lhe dá uma esfera de circulação [...] todos os gêneros tem uma forma e uma função, bem como estilo e conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma (MARCUSCI, 2008 p. 150)

Essa ideia é também corroborada por Alves Filho (2011, p.18) quando afirma que "um gênero nem é somente forma, nem somente conteúdo, mas uma espécie de mistura funcional entre forma e conteúdo".

Quando tratamos da funcionalidade de um gênero nos remete a refletir sobre o propósito comunicativo do gênero. Alves Filho (2011, p. 34) explica que "o propósito comunicativo de um gênero equivale às finalidades para as quais dos textos de mesmo gênero só mais recorrentes utilizados em situação labial recorrente".

Outro aspecto relevante é sobre o suporte dos gêneros, meio que torna o gênero acessível a todos. Ele é imprescindível na circulação do gênero da sociedade, como também influencia na natureza do gênero suportado. Segundo Marcuschi (2008), não deve ser confundido com contexto, situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado.

Com o advento da Internet houve uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, dentre esses, podemos apontar como exemplo o gênero bate-papo.

O gênero bate-papo ou chat, como também é comumente chamado, é um meio de conversação por escrito realizado em um meio eletrônico, em tempo real, em que a interação pode ocorrer entre dois ou mais participantes, simultaneamente (SANTOS, 2007).

Segundo Marcuschi (2005), são características gerais desse gênero: produção escrita no formato de diálogo; produções síncronas (apesar de escrita), conversas curtas, podendo chegar a textos maiores, possibilidade de operar comando e praticar ações que nem sempre são bilaterais. Marcuschi (2005, p. 33) afirma que:

> Uma das características centrais dos gêneros em ambiente virtual é a alta interatividade, em muitos casos síncronos embora escritos [...] pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos [...] uso de marca de polidez ou *emoticons* [...] trazendo descontração e informalidade (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista a volatilidade do meio e ou rapidez da interação.(MARCUSCHI, 2005, p. 33)

Sacks, Schegloff & Jefferson (1974 apud Fávero, 2003) caracterizam a conversação espontânea como segue:

> a) A troca de falantes recorre ou pelo menos ocorre;
> b) Em qualquer turno, fala um de cada vez;
> c) Ocorrências com um ou mais falante por voz são comuns, mais breves;

> d) Transições de um turno a outra sem intervalo e sem sobreposição são comuns, linhas pausas e sobreposições, extensões são minoria;
> e) A ordem dos termos não é fixa, mas variável;
> f) O tamanho do turno não é fixa, mas previamente especifica;
> h) O que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
> i) A distribuição dos turnos não é fixa;
> f) O número de participantes é variável;
> k) A fala pode ser contínua ou descontínua;
> l) São usadas técnicas de atribuição de turnos;
> m) são empregadas diversas unidades para construir o turno: lexema / palavras / sintagma, sentença etc;
> n) Certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violação nas tomadas de turno, com exemplo "desculpe"... mas você estava dizendo que ..."(FÁVERO, 2005, p.35).

Segundo Araújo (2005), *emoticons* são imagens que se convencionaram no ambiente da internet e são também componentes dos bate-papos *online*, são utilizados para expressar emoções e sentimentos por meio da tela do computador. Essas imagens são construídas com caracteres do próprio teclado, como:

- :) para
- ;) para
- :P para
- : (para
- :D para , entre outros.

Apesar de serem formas já convencionadas Santos (2007) explica que só o contexto em que são usados pode determinar o sentido de alguns *emoticons* expressam.

Se analisarmos as conversas de bate-papos a partir das características acima apontadas, percebemos que vários aspectos da linguagem oral podem ser encontrados na interação virtual. No entanto, vale ressaltar que os bate-papos são exemplos de linguagem escrita e que diferentemente dos outros textos escritos sua construção e recepção acontecem simultaneamente.

2. Procedimentos metodológicos

Para realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo.

O bate-papo analisado foi o da rede social Facebook. As conversas foram coletadas de forma aleatória, sem selecionar nenhum tipo de tema conversacional específico. Foi feito um recorte temporal em dias diferentes dos meses agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2012. Seguimos critérios apenas de idade e

escolaridade, os sujeitos da pesquisa possuem idade entre 25 e 30 anos e nível de escolaridade superior completo. Os sujeitos não foram identificados com seus verdadeiros nomes, foi adotado um código de identificação formado por duas letras: a letra P (para participante) e outra letra que corresponde a inicial do nome do participante.

Os dados foram analisados e interpretados de forma quantitativa.

Delimitamos 08 conversas para exposição e análise. Cada uma foi analisada conforme o contexto em que foram realizadas, sendo transcritas literalmente.

3. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, caracterizamos o sistema de escrita das conversas de bate-papo conforme o referencial teórico exposto.

A figura a seguir mostra a imagem de um bate-papo realizado no Facebook BATE-PAPO REALIZADO EM 26 DE OUTUBRO 2012 :[1]

FONTE: Autoras

Analisando a imagem acima, percebemos que nesse gênero, é possível visualizar o momento exato em que ocorre a troca de mensagens. É possível observar também que a transmissão das mensagens se dá por meio de sucessivas trocas de papéis entre os interlocutores, características semelhantes às da linguagem oral. Fávero (2003) define linguagem oral como sendo uma constante troca de papéis entre falante e ouvinte.

[1] Na imagem, os balões azuis ocultam os nomes dos participantes.

Rodrigues (2003, p. 23) afirma que nesse tipo de linguagem "o planejamento e a realização do discurso coincidem no eixo temporal ou são praticamente concomitantes".

Assim, tendo em vista que as conversas de bate-papo mesmo transmitidas por meio da linguagem escrita apresentam características da linguagem oral, corroboramos com Marcushi (2005) quando afirma que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo da produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos".

Nessa perspectiva, passemos agora para a análise do sistema de escrita das conversas de bate-papo do Facebook.

(1) BATE-PAPO REALIZADO EM 29 DE NOVEMBRO ENTRE **PA** E **PN**:

PA: *Ei*
conversa comigo

PN: *oi minha querida!!*
pq essa carinha triste!!!
nao combina com vc!!

PA: *Estou super estranha hoje*
com muito sono e não perdi, ansiosa... e bocado de coisa, rsrsrsrs
PN: *e o q tem deixado vc assim...?*
PA: *Sei lá, acho q é a tensão, o resultado é para sair amhã*
Estou com raiva também prq vi hoje q lá tem o dia 30/11 com data prevista e não como uma data certa, aimmmmmm, se este resultado não sair amahã enlouqueço
PN: *vai dar certo*
nao esquece de me ligar
amanha
p. dzr
q passou!

PA: *Rsrs*
Ow mermã
PN: *e por ai como estao todos?*
PA: *Bem!*
PA: *E por aí?*
PN: *aki tbm graças a DEUS*
esta tudo bem!!!]

PA: *Prima, saindo aqui*
Bj
Boa noite!

No bate papo acima, temos três eventos em que são usados *emoticons*. O *emoticon* é empregado uma vez e o , duas vezes. No primeiro evento, o *emoticon* é empregado significando tristeza, desanimo e também com finalidade apelativa; no segundo evento, o *emoticon* é empregado com um significado motivacional e incentivador; e no terceiro, o *emoticon* é empregado significando contentamento. Segundo Araújo (2005), essa imagens são empregadas para expressar emoções o que de fato se verifica quando observamos o significado delas no bate-papo acima. Curioso também é observar que o significado delas é motivado, pois a imagem relaciona-se com o significado que elas veiculam no texto.

(2) BATE-PAPO REALIZADO EM 22 DE SETEMBRO ENTRE **PR** E **PN**:

PR : *tem web can aí não?*
PN : *manda denovo*

PR:
ia te mostrar o sítio
mas não dá dando certo...
kdê a can daí?

PN: *ta aki..*
mas na hr q tu manda tm q configurar...

No bate-papo (2), temos a ocorrência de outro evento utilizando o *emoticon* . Está sendo empregado para expressar uma ação incerta ou impasse e aborrecimento entre os participantes da conversa, visto que no contexto da conversa percebemos que as ações desejadas por ambos encontram-se limitadas por um tipo de problema técnico.

(3) BATE-PAPO REALIZADO EM 22 DE NOVEMBRO ENTRE **PN** E **PO**:

PN: *pois bjooss*
p. vc
tenha uma boa noite!!
love you
PO:
vou dormir...

No bate-papo (3), temos dois eventos *emoticon* diferentes: e . Ambos são empregados significando expressões afetuosas. No primeiro caso, o *emoticon* é empregado expressivamente carinho recíproco entre os participantes; no segundo caso, o *emoticon* é empregado significando um beijo de despedida.

(4) BATE-PAPO REALIZADO EM 01 DE AGOSTO ENTRE **PN** E **PT**:

PN: *bjs!!!*
se preocupe não...
PT:
não vai adiantar msmo,
tá bem.

No bate- papo (4), temos outro diferente evento de *emoticon:* . O *emoticon* é empregado significando acordo entre os participantes. Como percebemos no contexto, na conversa há confirmação estabelecida entre os participantes.

(5) BATE-PAPO REALIZADO EM 17 DE NOVEMBRO ENTRE **PN** E **PC:**

PN: *vai vim msm*
né
hj aki em casa?
PC: *acho que sim*
PN: *pq axas?*
PC: *RS*
te ligo de noite

vai que o munda acaba
ou algo do tipo
rsrs
PN: *hum entendi*
e o sitio?
vai nao..
PC: *eu vou*

PN: *q dia*
e como diz q hj a noite vem aki..
PC: *eu ia*
mas a maria não quer ir pq vai fazer a mono dela
ou aproveitar a tarde pra estudar também

PN: *Bjs*
ate...

No bate papo (5), temos três eventos de *emoticons* diferentes: ; e . No primeiro caso, o *emoticon* é empregado significando expressivamente uma brincadeira entre os participantes da conversa, mostrando inclusive o grau de proximidade entre eles; no segundo caso, o *emoticon* é empregado com a intenção de estabelecer cumplicidade, confiança e afirmação de algo que está em conversa e, no terceiro caso, temos, mais uma vez, o *emoticon* é empregado significando lamentação. Segundo Santos (2007) só o contexto pode precisar o sentido de alguns *emoticons*. Na conversa acima, os *emoticons* utilizados ganham o sentido de simpatia, brincadeira, cumplicidade, sedução, entre outros sentidos, a depender do contexto em que forem utilizados.

Os *emoticons* empregados nas conversas de bate-papo mostram que o sistema de escrita desse gênero apresenta características do sistema pictórico de escrita. Segundo Cagliari (2009), os pictogramas não são associados a um som, mas remetem diretamente ao objeto real que se deseja representar. No caso dos *emoticons*, eles remetem à situação emocional dos interlocutores do bate-papo.

Além desses pictogramas, os participantes, muitas vezes, acabam criando imagens que ainda não se convencionaram como *emoticons*, mas que também representam emoções. Vejamos alguns exemplos dessas imagens nas conversas que seguem abaixo:

(6) BATE PAPO REALIZADO EM 17 DE NOVEMBRO ENTRE **PL** E **PN**:

PL: *e ae, bia*
referencial no ponto pra entregar amanhã?
PN: *sim esta..*
PL: *\o/*
PN*:* *Carlos saindo*
Vou jantar
PL: *Agora?!*
Rsrs
bom jantar!
PN: *hum rum*
tava digitando um ofício
fui

bjd
*bjo**
inté

PL: *eu tbm costumo jantar esse horário qdo*
venho da academia
bju

No bate-papo (6), encontramos, por exemplo, a imagem \o/. Esse tipo de imagem também revela significado no bate papo. E, curiosamente, aponta para outra característica do sistema de escrita empregado no bate-papo: a utilização também da escrita ideográfica. No caso desse bate-papo, ela está sendo empregada significando um gesto de comemoração, de vibração. O desenho representa uma pessoa com os dois braços erguidos em uma atitude comemorativa. Existem também outras variações que utilizam as mesmas configurações como \õ/ (menina) o/\o (união) ^ ^ (sobrancelha levantada), entre outros. Nesse tipo de escrita, segundo Cagliari (2009), não há motivação fonográfica entre o símbolo e a palavra representada, a motivação é apenas semântica. A utilização desses símbolos é recorrente no ambiente da Internet e não há implicação de entendimento de mensagem, ao contrário os participantes compreendem o exato sentido que a símbolo representam.

(7) BATE-PAPO REALIZADO EM 05 DE DEZEMBRO DE ENTRE **PV** E **PN**:

PV: *Vai dá tudo certo*
PN: *boa sorte p. nós*
PV: *o/\o*
PN: *vai sim*

No bate-papo (7) encontramos mais um evento de escrita ideográfica como a imagem o/\o. O desenho representa o gesto de duas pessoas com os braços erguidos e mãos unidas que pelo contexto da conversa analisada percebeu que os participantes estão estabelecendo uma parceria.

(8) BATE-PAPO REALIZADO EM 30 DE AGOSTO ENTRE **PX** E **PN**:

PN: *tudo bem*
vc ja deu os nomes ...

PX: *Não*
ah sim
mas próxima aula eu falo p/ele
é pq foi na lista de frequência

***PN**: ahh pois ta, vou faltar nao é oq foi necessari msm*
mas no sabado irei
e a gnt conversa..
falaremos
com ele

PX: ^^
Certo

No bate-papo (8) encontramos mais um exemplo de escrita ideográfica (^ ^) o desenho representa o gesto de levantar sobrancelhas. De acordo com o contexto da conversa avaliada percebemos que indica um sinal de confirmação sobre o assunto tratado e combinação de um acordo que sendo feito entre ambos participantes.

Considerações Finais

A partir das análises, constatamos que o sistema de escrita do gênero bate-papo apresenta-se de forma mista: possui características não só do sistema alfabético, mas também dos sistemas pictórico, ideográfico.

Os *emoticons* são pictogramas usados com a ideia de representar diretamente a mensagem que se deseja transmitir e os símbolos que não têm relação direta com o significado são os ideogramas.

A utilização dos *emoticons* no ambiente de bate-papo aponta para um fato curioso: apesar dos avanços tecnológicos, a escrita empregada nos ambientes *online* traz características da forma mais antiga e primitiva da escrita, a pictórica.

Essa configuração do sistema de escrita dos bate-papos dá mais agilidade e fluidez à transmissão de mensagens, imediatismo exigido pela sociedade moderna.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: noticias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Júlio Cesar Rosa de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In.: MARCUSCHI, Luiz Antonio. Xavier, Antonio Carlos **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.91-109.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. AQUINO, Zilda G.O **Oralidade e escrita:** perspectiva para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: MARCUSCHI, Luiz Antonio. Xavier, Antonio Carlos **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

_____.Oralidade no contextos dos usos linguísticos: caracterizando fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio. DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autentica 2007, p. 57-84.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua Falada e língua escrita. In. : PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas publicação, 2003, p.14-35.

SANTOS, Else Martins dos. **Chat: e agor@?** novas regras – nova escrita. In.: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elsa (orgs). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades, pedagógicas. Belo Horizonte: Caele; Autentica 2007. p. 151-177.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem:** problemas e técnicas na produção oral e escrita. Tradução e adaptação Clarisse Madureira Sabóia *(et.al)* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do Hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitário da UFPE, 2009.

GÊNEROS DIGITAIS EM USO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Renato Lira Pimentel (UFPE)

RESUMO: Os gêneros textuais são centrais na comunicação e organização da vida social em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no âmbito escolar. Por isso, é importante compreender as relações dos gêneros entre si e entre as diferentes esferas da atividade humana. A presente pesquisa objetiva analisar se há e como são trabalhados em atividades os gêneros digitais (como definidos por Marcuschi, 2004) em livros didáticos de nível médio. Para uma abordagem teórica, nos pautamos em Bazerman (2005), Miller (2009) e Swales (1990) no que se refere às concepções sobre gêneros textuais; em Marcuschi (2004) sobre os conceitos que envolvem os gêneros digitais; e em Bezerra (2010), (2011) e Marcuschi (2008), que trazem discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir dos diversos gêneros textuais. Nos procedimentos metodológicos, buscamos perceber qual o tipo de trabalho que os autores dos livros escolhidos fazem, seja ele expositivo ou reflexivo, com esses gêneros. Separamos duas coleções de livros em três volumes, que estão sendo utilizadas no ano corrente por escolas públicas do estado de Pernambuco, e levantamos quais gêneros foram encontrados e como se deu a proposta de atividades com eles. Percebemos que os livros trazem raras ocorrências de gêneros digitais, os autores preferem os *e-mails* e *blogs*, e as atividades possuem alguns problemas metodológicos, tomando por base uma visão sociointeracionista de língua.

Palavras-chave: Gêneros digitais; livro didático; ensino médio.

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem estudado sobre os gêneros textuais e, mesmo com toda essa atenção, muitos aspectos referentes a eles ainda precisam ser discutidos. Os gêneros estão presentes em todas as esferas da sociedade, portanto, percebemos que o seu tratamento está ligado ao tratamento com a língua e seus usos, nas mais diversas situações de comunicação, inclusive naquelas que envolvem a educação. E se os gêneros são compreendidos como formas linguísticas e sociais de ação sobre o mundo, como afirma Marcuschi (2008), é importante identificá-los como artefatos culturais e sociais que regulam os usos e o funcionamento da língua em nosso cotidiano.

Nesse sentido, na esfera educacional, os gêneros estão presentes não somente para a comunicação entre as pessoas, mas também como artefatos que colaboram no processo de aprendizagem nas mais variadas áreas do saber. Assim, neste trabalho, objetivamos pesquisar de

que forma os gêneros digitais são apresentados na esfera educacional a partir da análise de manuais didáticos do ensino médio. Com essa pesquisa, não queremos dizer que os livros didáticos do ensino médio têm que trazer, necessariamente, esses gêneros, pois sabemos que as modificações no ensino são processuais e necessitam de estudos e muito cuidado nas discussões sobre o que deve estar ou não presente. O que queremos é analisar se tais gêneros são veiculados, e, se são, a partir de qual abordagem são trabalhados.

Para a composição do *corpus* levamos em consideração duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio que foram avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDL), que estão sendo utilizadas por escolas públicas do estado de Pernambuco e que foram editadas entre os anos de 2008 e 2011. Consideramos duas coleções como suficientes para levantarmos tal discussão. Em relação aos livros que são trabalhados por escolas públicas, achamos que com esse tipo de seleção de *corpus* teremos uma análise que, de certa maneira, abrange uma realidade mais ampla da nossa sociedade. Sobre os anos escolhidos para a edição dos livros, pensamos que é importante perceber que discussões mais aguçadas sobre gêneros digitais no nosso país começaram a partir do ano de 2004 com Marcuschi e começaram a ganhar espaço em meados de 2006.

Nos procedimentos metodológicos, tentamos responder às seguintes questões de pesquisa: os livros escolhidos veiculam gêneros digitais e, se veiculam, que gêneros são esses? Qual o tipo de trabalho pedagógico, seja ele expositivo ou reflexivo, é feito com esses gêneros? Qual o tipo de abordagem é feita com os gêneros encontrados? Finalmente, fechadas essas questões, traremos a análise feita com a exposição de exemplares e algumas conclusões sobre o que foi discutido na redação do trabalho.

Esse estudo é relevante tanto no que diz respeito a verificar se a escola, representada por meio de seus manuais, está atenta às novas práticas comunicativas/interacionais que surgem e modificam também as práticas sociais de seus estudantes, como no que se refere a alertar os profissionais da educação de que é necessário acompanhar essas modificações propostas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Na organização deste artigo, primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica na qual nos ancoramos para conceituar os gêneros textuais de forma geral e, também, os gêneros do ambiente eletrônico. Em seguida levantaremos uma breve discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa no nível médio, e, finalizando o trabalho, fazemos a descrição de quais gêneros digitais encontramos nos livros analisados e como eles são trabalhados pelos autores. Para a descrição e análise, utilizaremos os termos: coleção A e coleção B, nomeando, assim, as duas coleções.

1. Algumas palavras sobre gêneros textuais/digitais

Parafraseando Marcuschi (2005), podemos dizer que os gêneros são os textos que encontramos em nosso cotidiano, os quais possuem características sociais e comunicativas que são definidas por conteúdos, aspectos funcionais, modo e composição própria. Podemos, assim, como já falado, compreender os gêneros como artefatos culturais e sociais que promovem o envolvimento entre os usuários de uma língua nas mais variadas práticas sociocomunicativas.

Para melhor compreendermos os gêneros, é interessante recorrer às considerações de Miller e Bazerman, que, numa linha de estudos retóricos, definem os gêneros tendo em vista seus aspectos sociais. Miller (2009) aponta para a característica retórica dos gêneros, apresentando-os como entidades instáveis, socialmente construídas. Ela os define como "ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes" (MILLER, 2009, p. 44).

Bazerman concebe os gêneros como ocupantes de um lugar definido no tempo e no espaço, sendo coleções de enunciados delimitados, com começo e fim e percebidos como portadores de algum sentido. De acordo com o autor, podemos definir gêneros como lugares de ação social, sendo formas de vida e modos de ser, e, para compreendê-los melhor, devemos percebê-los como "fenômenos de reconhecimento psicossocial" (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Sendo o gênero uma ação social, então não podemos analisá-lo apenas sob o ponto de vista da forma (de suas características linguísticas e/ou imagéticas), antes é preciso considerar o contexto no qual ele se insere e qual seu propósito comunicativo nesse contexto, ou seja, como, onde e para que está sendo utilizado. A combinação dos elementos mencionados é que possibilita a identificação e nomeação do gênero textual que se queira analisar. Corroboramos, portanto, com o que afirma Hanks (2008, p. 123), para quem "Devido à interação entre estrutura gramatical e função textual, a forma de um texto pode fornecer vários indícios para a identidade de seu gênero e para uma interpretação apropriada, porém a interpretação emerge somente da união entre forma e contexto".

Os autores citados acima podem ser associados a uma linha de estudos de gêneros textuais chamada de ERG (Estudos Retóricos de Gêneros). Miller fez uma série de colaborações com seus estudos, resultando em implicações para as teorias dos ERG, já que concebe os gêneros como "tipificações socialmente derivadas, intersubjetivas e retóricas que nos ajudam a reconhecer e agir em situações recorrentes"(BAWARSHI; REIFF, 2010, p.12)[1].

[1] Tradução de textos em inglês feita por Benedito Gomes Bezerra

Nessa linha de pesquisa, os estudiosos tomam por base conceitos sociológicos, sendo os gêneros conceituados pelas suas semelhanças nas estratégias, audiências, modos de pensar e situações retóricas. Nesse aspecto, procuram perceber como os gêneros estão ligados às situações de uso, examinando como podem contribuir para que os atores sociais realizem interação (experimentando, construindo e participando) nas diversas práticas sociais situadas em determinados contextos. Ainda conforme Bawarshi e Reiff (2010), podemos perceber que os ERG concentram também suas pesquisas no modo como os gêneros reproduzem as tensões das relações nas práticas sociais, mantendo dinamicamente essas relações, por meio de seus usos.

Para John Swales (1990), um gênero textual se refere à característica sociorretórica que ele apresenta. A caracterização de um gênero textual engloba a conjugação de múltiplos fatores, tais como os meios de transmissão e a intenção do produtor ao produzir o gênero. Swales afirma ainda que são os propósitos comunicativos que delineiam e ajudam a diferenciar os diversos gêneros existentes. "Esses propósitos são conhecidos pelos *experts* membros da comunidade discursiva e com isso constituem a base lógica para o gênero [...]. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado e um critério que opera para atingir o escopo de um gênero" (SWALES, 1990 apud BEZERRA, 2006, p. 51).

São muitas as contribuições de Swales para a análise de gêneros. Ele discute que gêneros novos podem surgir através da transformação de um antigo ou de vários, e os meios dessa transformação podem estar ligados ao deslocamento, combinação ou inversão do gênero. Sua definição é bem simples por descrever os gêneros como ações linguísticas e retóricas que envolvem o uso da linguagem para "comunicar algo a alguém, em algum momento, em algum contexto e para algum propósito". Nessa perspectiva, são analisados e identificados estágios (movimentos e passos) na estrutura do gênero, preocupando-se com aspectos socioinstitucionais, mais com a escrita do que com a oralidade, marcada pelos conceitos de comunidade discursiva, propósitos comunicativos e atores sociais.

Quanto aos gêneros digitais, sabemos que, com menos de 25 anos, a internet causou uma revolução tecnológica na sociedade contemporânea, que interfere de forma significativa na maneira como os usuários da língua interagem e se expressam. A partir de todas as transformações causadas pela internet, muito gêneros textuais emergiram ou sofreram processos de hibridização (Bhatia, 2004), de maneira que os estudos que tratam desse assunto falam em gêneros digitais, por eles se localizarem em ambiente eletrônico e transitarem em diferentes suportes virtuais. É claro que sendo os gêneros essenciais em qualquer situação comunicativa, no contexto das novas tecnologias, eles precisam se adequar às necessidades comunicativas desse ambiente e por isso também começam a construir as suas próprias características. Assim, não somente esses gêneros

são transformados ou transmutados como também surgem outros tantos de acordo com a utilização por parte das pessoas. Carvalho (2009, p. 85) considera:

> (...) Gênero [textual] como evento linguístico atrelado às necessidades comunicativas da sociedade (...) Esses gêneros [digitais] se desenvolvem em conformidade com os usos que os homens fazem das novas tecnologias de comunicação decorrentes dos avanços das tecnologias digitais (CARVALHO, 2009, p. 85).

Apesar de recente, o estudo voltado para os gêneros digitais já apresenta algum avanço, na medida em que os pesquisadores procuram definir suas principais características e particularidades. Até porque "a inserção das tecnologias da informação na vida cotidiana dos cidadãos tem se tornado um evento cada vez mais marcante, porque, entre outras coisas, é capaz de reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente" (PINHEIRO, 2009, p. 205). O suporte eletrônico propicia inovações sobre os gêneros ali localizados, tais como uma maior interatividade devida aos recursos desse ambiente: a organização hipertextual, a presença intensificada da multimodalidade e a hibridização são características relevantes que participam da construção e da interpretação desses gêneros.

Nesse sentido, o que definimos como "gêneros digitais" são os gêneros que, além de apresentarem a condição de fenômenos de linguagem, complexa e inerente, "apresentam ainda a particularidade de se oferecerem ao leitor em um ambiente específico, a *Web*, por exemplo, diretamente atrelado e influenciado por desenvolvimentos tecnológicos cada vez mais numerosos, frequentes e velozes" (BEZERRA, 2011, p. 4).

Conforme Marcuschi (2004), em sua maioria, esses gêneros não constituem criações novas, mas têm algum paralelo com outros gêneros já conhecidos na escrita convencional ou oralidade. "Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia digital são relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridades em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita" (MARCUSCHI, 2004, p. 13).

2. Ensino Médio e o ensino de Língua Portuguesa

Nos últimos anos, as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa são muitas e intensas, mas é quase uma opinião geral entre os pesquisadores que o ensino deve se realizar por meio do conhecimento dos vários textos que circulam na sociedade, por mais que ainda tenhamos muitas dificuldades em desenvolver trabalhos e apropriações pedagógicas adequadas. Esses são os defensores da pedagogia realizada com os diversos gêneros textuais.

Como afirma Bezerra (2011, p. 5),

> Após mais de uma década de vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não é novidade a estreita relação entre livro didático de língua portuguesa e gêneros textuais. Hoje não se admite que o ensino de língua portuguesa não seja baseado numa diversidade de gêneros advindos tanto da oralidade quanto da escrita.

Neste trabalho, consideramos pertinente a corrente teórica do sociointeracionismo textual discursivo como proposto por Marcuschi (2008). Nessa perspectiva, quando falamos em um ensino pautado em um sociointeracionismo não estamos falando de um "afrouxamento" do trabalho com a língua, e sim tratando do equilíbrio que deve existir entre todas as questões que a envolvem, inclusive as questões gramaticais.

Assim, podemos dizer que os gêneros digitais também demandam dos autores de manuais didáticos determinado olhar, podendo se discutir se a escola deve ocupar-se de como se produz um *blog*, ou *e-mail* e alguns outros gêneros do ambiente virtual "ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação" (MARCUSCHI, 2004, p.17). A esse respeito, Bezerra (2011) se posiciona afirmando que é possível que não seja necessariamente esse o papel da escola, representada, também, por seus manuais didáticos, pois as pessoas têm aprendido a produzir alguns gêneros digitais e têm aprendido a interagir por meio deles, independentemente do ensino formal. No entanto, "certamente não é de se esperar que a escola e o livro didático (...) ignorem gêneros e práticas comunicativas tão centrais na vida social e, particularmente, no cotidiano dos estudantes" (BEZERRA, 2011, p.17).

Nesse aspecto, concordamos com o que afirma Bezerra (2011, p.17), discorrendo que

> Quando nos perguntamos pela presença de gêneros digitais nos livros didáticos, na realidade estamos buscando um sinal concreto de preocupação com a inclusão desses gêneros no ensino-aprendizagem da língua materna. Entretanto, os gêneros digitais, por acarretarem significativas transformações na configuração das práticas de leitura e escrita, por vezes provocam inquietação e até alarme entre os docentes, de modo que não se pode estranhar uma eventual timidez dos livros didáticos em incorporá-los como objeto de ensino.

Muitas escolas se preocupam excessivamente, no ensino médio, em preparar os estudantes para o vestibular, centrando o ensino somente no ingresso deles no ensino superior e esquecendo a maneira como eles irão lidar com a vida em sociedade e com os diversos letramentos que essa sociedade requer, considerando também os letramentos que os estudantes já têm

familiaridade. Vale salientar que é papel da escola básica se preocupar com a continuação da vida acadêmica de seus estudantes, entretanto, ela deve estar ciente também de uma função social mais ampla que requer o trabalho com os mais diversos textos que fazem parte da vida dos estudantes e são importantes para eles em vários aspectos. Alguns se tornando até facilitadores do ensino de questões que envolvem a língua(gem), como os gêneros digitais, por exemplo, que têm papel central na vida de muitos estudantes.

3. Considerações sobre os gêneros digitais nas coleções e análise da apropriação pedagógica

Nesta parte do trabalho apresentaremos as duas coleções de livros analisadas, fazendo a descrição dos gêneros digitais encontrados e a discussão de como são feitas as atividades com tais gêneros.

Quadro 1: Coleções de livros analisadas

	Coleções	**Autores**
Coleção A	Português: Contexto, Interlocução e Sentido Em três volumes Moderna, 2008	Maria Luiza M. Abaurre Maria Bernadete M Abaurre Marcela Pontara
Coleção B	Português: Literatura, Gramática e Produção de texto Em três volumes Moderna, 2010	Leila Lauar Sarmento Douglas Tufano

3.1. Coleção A

Essa primeira coleção está dividida em três volumes e também em três partes: Literatura, Gramática e Produção de Texto. Encontramos gêneros digitais nos volumes I e II, destinados aos estudantes, respectivamente, do 1º e 2º ano do ensino médio.

Na parte "Produção de Texto" há essencialmente dois tipos de capítulos: aqueles que se destinam a apresentar ao estudante as "ferramentas básicas" para a leitura e a análise de diferentes

gêneros; e os destinados ao estudo das características e também à produção de textos nas diferentes tipologias.

Nos capítulos em que é feito o trabalho com os gêneros, primeiramente é discutido sobre a definição e uso do gênero, depois do contato inicial do estudante com um texto ilustrativo do gênero a ser estudado. Nas seções de abertura do capítulo, a teoria começa por apresentar uma definição do gênero a partir de suas características estruturais e da finalidade que cumpre.

Em seguida, é discutido o contexto de circulação, com a apresentação de informações sobre o gênero, destacando de que modo tal contexto influencia a estrutura e a organização do próprio texto. Logo após, são identificadas as principais características que definem a estrutura do gênero em estudo. Essas características, geralmente, aparecem destacadas em textos representativos desse gênero e associadas a boxes laterais que descrevem a função, no texto, de tais estruturas.

Para finalizar, é discutida qual a linguagem é característica do gênero que está sendo estudado. Sempre que possível, são explicitados a relação entre o grau de formalidade no uso da língua e o perfil do público ao qual se destinam o texto desse gênero, depois se leva o estudante para a proposta de produção, dando-lhe algumas orientações de como ela deve ser bem feita.

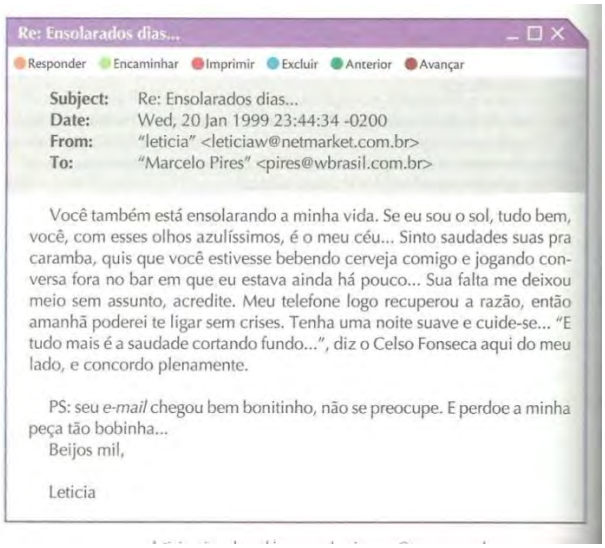
Apesar de trazer poucos exemplares de gêneros, essa primeira coleção é a que faz uma abordagem melhor, em termos de qualidade de trabalho com os gêneros em geral, se pensarmos numa visão sociointeracionista de língua (deixando passar alguns aspectos importantes nas propostas com gêneros digitais). Como o próprio nome da coleção já traz (contexto, interlocução e sentido), não são apresentados somente a estruturação e as características dos gêneros, mas também é feita uma discussão importante sobre o contexto de circulação e sobre as estratégias de produção de sentido de cada texto e consequentemente do gênero.

No primeiro volume dessa coleção, encontramos o trabalho com o gênero *e-mail*. Esse trabalho esteve o tempo todo ligado ao trabalho com a carta pessoal, sempre na perspectiva de que um *e-mail* seria uma "carta eletrônica". As autoras caracterizam o gênero como um texto que permite uma comunicação escrita muito rápida entre interlocutores. Sobre o contexto de circulação, é afirmado que o *e-mail* não é um gênero de circulação geral, não ficando claro o que seria essa classificação de gêneros com circulação geral. É descrita também a estrutura de um *e-mail*, caracterizando-a, novamente, como semelhante à estrutura das cartas pessoais.

Sobre a linguagem utilizada nesses gêneros é discutido que ela vai variar de acordo com a relação entre os interlocutores. Assim, para as autoras, quanto maior for o grau de intimidade entre os interlocutores, maior será o grau de informalidade na linguagem utilizada. Essa abordagem poderia levar à discussão das variedades linguísticas que podem circular em ambientes digitais, e não apenas se limitar a diferenciação da linguagem em relação à intimidade entre os

interactantes. Infelizmente, o *e-mail* não é tratado, mais profundamente, como uma forma de ação social recorrente no cotidiano dos estudantes. Outro problema diz respeito aos exemplares adotados pelo livro didático não se configurarem como *e-mails* realmente colhidos de seu ambiente de circulação, parecem mais criações artificiais do ilustrador do livro. Seria bem mais produtiva uma transposição de um exemplar real e atual, já que os gêneros são "formas de reconhecimento psicossocial" como afirma Bazerman (2005).

Figura 1: Exemplar de *e-mail* na Coleção A


Re: Ensolarados dias...

Responder Encaminhar Imprimir Excluir Anterior Avançar

Subject: Re: Ensolarados dias...
Date: Wed, 20 Jan 1999 23:44:34 -0200
From: "leticia" <leticiaw@netmarket.com.br>
To: "Marcelo Pires" <pires@wbrasil.com.br>

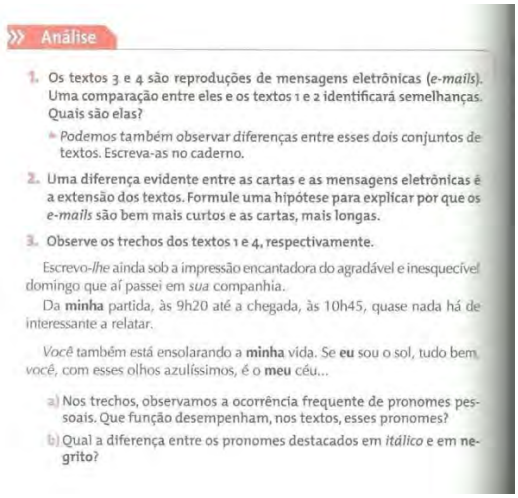
Você também está ensolarando a minha vida. Se eu sou o sol, tudo bem, você, com esses olhos azulíssimos, é o meu céu... Sinto saudades suas pra caramba, quis que você estivesse bebendo cerveja comigo e jogando conversa fora no bar em que eu estava ainda há pouco... Sua falta me deixou meio sem assunto, acredite. Meu telefone logo recuperou a razão, então amanhã poderei te ligar sem crises. Tenha uma noite suave e cuide-se... "E tudo mais é a saudade cortando fundo...", diz o Celso Fonseca aqui do meu lado, e concordo plenamente.

PS: seu *e-mail* chegou bem bonitinho, não se preocupe. E perdoe a minha peça tão bobinha...
Beijos mil,

Leticia

Quanto à atividade que foi proposta a partir da leitura dos *e-mails*, ela se baseou, quase que exclusivamente, na comparação entre esses e as cartas pessoais (extensão do texto e/ou diferenças de estrutura). Essas atividades não levantam a discussão sobre a finalidade do gênero. De maneira geral, podemos dizer que, no que se refere à discussão do contexto de circulação e a linguagem utilizada nos *e-mails*, as autoras trazem a discussão de questões interessantes sobre finalidade e variedades de linguagem, ainda que muito superficiais. No entanto, as atividades propostas deixam a desejar por se restringirem a aspectos formais do gênero, e, algumas vezes, ser pretexto para questões gramaticais.

Figura 2: Atividade proposta para o gênero e-mail - Coleção A



» Análise

1. Os textos 3 e 4 são reproduções de mensagens eletrônicas (*e-mails*). Uma comparação entre eles e os textos 1 e 2 identificará semelhanças. Quais são elas?

* Podemos também observar diferenças entre esses dois conjuntos de textos. Escreva-as no caderno.

2. Uma diferença evidente entre as cartas e as mensagens eletrônicas é a extensão dos textos. Formule uma hipótese para explicar por que os *e-mails* são bem mais curtos e as cartas, mais longas.

3. Observe os trechos dos textos 1 e 4, respectivamente.

Escrevo-*lhe* ainda sob a impressão encantadora do agradável e inesquecível domingo que aí passei em *sua* companhia.

Da **minha** partida, às 9h20 até a chegada, às 10h45, quase nada há de interessante a relatar.

Você também está ensolarando a **minha** vida. Se **eu** sou o sol, tudo bem, *você*, com esses olhos azulíssimos, é o **meu** céu...

a) Nos trechos, observamos a ocorrência frequente de pronomes pessoais. Que função desempenham, nos textos, esses pronomes?

b) Qual a diferença entre os pronomes destacados em *itálico* e em **negrito**?

No caso do segundo volume da coleção A, as autoras trazem gêneros textuais, a partir de uma seção especial – essas seções são descritas pelas autoras como que para tratar de questões merecedoras de destaque e dizem respeito a procedimentos de leitura e de articulação textual, elas aparecem no final de alguns capítulos ao longo da parte de produção de textos –, ligada ao capítulo 24 que trata do gênero crônica, e que elas intitulam de gêneros da Internet. Nessa seção, são apresentados em margens laterais: a "história" da Internet (entre os anos de 1969-2006); considerações sobre o primeiro *e-mail*; uma discussão sobre o que seria a "netiqueta", como a maneira de se comportar no espaço virtual; aspectos relacionados ao *blog*, que é denominado como um "diário virtual"; algumas considerações sobre o *Orkut*; e também sobre o *Twitter* definido, aí, como um *microblog* de 140 caracteres.

Nessa seção especial, não são trazidas considerações sobre quais os aspectos que nos fazem poder caracterizar um *e-mail* como gênero textual, o que se faz é somente a apresentação da história do primeiro *e-mail*. No que se refere ao *blog*, ele é definido como uma das possibilidades criadas pela internet para os usuários compartilharem suas ideias, sentimentos e comentários, ou seja, um dicionário virtual. As autoras não definem o *blog* como um gênero textual, e afirmam que o *post* (entrada) seria o gênero predominante no *blog*. Ainda sobre o *blog*, é discutido que as fortes marcas subjetivas dos *posts* dão aos *blogueiros* uma grande liberdade no uso da linguagem, sendo frequente o uso do internetês. Mesmo sendo apresentado esse tipo de linguagem, não é proposta nenhuma discussão sobre o que seria o internetês ou o que o caracteriza.

Ainda na seção especial, são trazidas algumas considerações sobre o Orkut. Dentre elas estão a sua definição, quando, por que e por quem ele foi criado. Nenhuma discussão é estabelecida no que tange aos gêneros textuais, apenas afirma-se que o gênero característico do Orkut é o *scrap* (comentário) – que, na verdade, segundo alguns estudos, como o de Lima-Neto

(2009), é definido como um bilhete digital. A respeito do Twitter, comenta-se, também, sobre o surgimento de um novo gênero: os *tweets* (ou "pios"). Esses gêneros são definidos como "microtextos" compostos por, no máximo, 140 caracteres. Vale destacar que não se discute o motivo da caracterização dos *tweets* como "microtextos" – isso por serem textos pequenos ou pela induzida condensação de informações. Enfim, essa poderia ser uma ótima oportunidade de se discutir o que faz um texto ser um texto, o que, com certeza, está além da quantidade de caracteres que ele possui.

Um aspecto bastante interessante levantado foi a possibilidade de se discutir questões sociais mais profundas através de sites de relacionamento como o Twitter. Isso acontece quando é exposto o exemplo da utilização desse recurso internetiano por simpatizantes do candidato da oposição nas eleições do Irã em 2009, que denunciaram a repressão às manifestações populares contrárias ao processo eleitoral que desencadeou a reeleição do presidente Mahmoud Ahmadinejad.

Em relação às considerações levantadas na seção especial descrita, podemos dizer que já é um bom avanço os livros didáticos trazerem algumas das práticas de linguagem que caracterizam o ambiente eletrônico, tendo em vista ser ele um ambiente de constantes produções textuais e de leitura por parte dos estudantes. Analisando o trabalho pedagógico, percebemos que ele deixa algumas questões importantes sem a devida discussão. Se a proposta da seção era uma conversa sobre os gêneros da internet – inclusive sendo o título da seção –, seria interessante se fossem discutidas mais algumas questões sociais que compõem a caracterização desses gêneros. Isso agregado a questões de linguagem, ou linguísticas, mas que realmente propusessem uma discussão interessante com os estudantes, não se limitando a apresentação de alguns espaços virtuais e definição ou história desses espaços.

Figura 3: Duas páginas da seção especial "Gêneros da Internet" – Coleção A

1993

Marc Andreessen, do NCSA (*National Center for Supercomputing Applications* – em português, "Centro Nacional de Aplicativos para Supercomputadores"), desenvolve o Mosaic, primeiro programa de navegação para a rede mundial de computadores; somente 1% do tráfego da internet ocorria pela *World Wide Web*; a Casa Branca inaugura um *site* na rede mundial de computadores (http://www.whitehouse.gov); o presidente Bill Clinton e o vice-presidente Al Gore têm seus endereços eletrônicos divulgados no *site*.

1994

Dois alunos do curso de engenharia elétrica da Universidade Stanford (Califórnia) criam o *site* de busca Yahoo!; a primeira versão do *browser* ("navegador", em inglês) Netscape é disponibilizada.

1995

Surgem, nos Estados Unidos, os primeiros provedores para conexão discada com a internet: *CompuServe*, *America Online*, *Prodigy*; o jornal norte-americano *The Wall Street Journal* cria o *personal journal* ("jornal pessoal", em inglês), entendido como o primeiro jornal com tiragem de um único exemplar (os usuários escolhem que tipo de notícias desejam receber por correio eletrônico); e, no Brasil, começa a funcionar o primeiro jornal eletrônico do país, o *JB Online*.

1996

O número de usuários da internet chega a 56 milhões de pessoas no mundo; nos Estados Unidos, 95 bilhões de mensagens eletrônicas foram enviadas contra 83 bilhões de cartas convencionais postadas nos correios. O grupo Folha lança o Universo Online (UOL), e a Nutec, o ZAZ; o Brasil tem 10 mil usuários de internet.

Página inicial do *site* da Casa Branca.

Logotipo da *America Online*.

Logotipo do Universo Online.

Blogs, os "diários" virtuais

Uma das possibilidades criadas pela internet foi a de usuários compartilharem suas ideias, sentimentos e comentários em verdadeiros diários virtuais. Surgiram, assim, os *weblogs* (termo formado pelas palavras *web*, "rede", em português, e *log*, "anotação diária", em português), mais conhecidos como *blogs*.

Em 1999, havia cerca de uma dúzia de *blogs* na rede. Esse número multiplicou-se assustadoramente e, em cinco anos, chegou a 4,12 milhões. Em nenhum outro momento da história da humanidade se conheceu uma expansão tão grande de textos em um mesmo tipo de plataforma virtual em tão pouco espaço de tempo. Essa constatação leva a uma pergunta: o que torna os *blogs* tão interessantes?

Página do *blog* da escritora Indigo, fevereiro de 2010.

2004

Em janeiro, o grupo Google, Inc. lança o Orkut, uma rede social criada pelo turco Orkut Büyükkökten; e, em agosto de 2007, o número de usuários nele cadastrados chega a mais de 68 milhões, com cerca de 51,18% de brasileiros. Criação do **Facebook** (4 de fevereiro de 2004) por Mark Zuckerberg, um ex-estudante de Harvard, para ser uma rede social dos estudantes daquela universidade. Dentro de dois meses, o uso do Facebook já havia sido expandido para as mais importantes universidades norte-americanas. Aberto, em setembro de 2006, para a participação de qualquer internauta maior de 13 anos, o Facebook alcançou, em 2010, a posição de maior rede social da internet, com cerca de 350 milhões de usuários. Em setembro de 2009, já havia 5,3 milhões de brasileiros participando dessa rede social.

2005

Surgimento do site YouTube, em que os usuários tornam disponíveis vídeos para visualização gratuita por outros usuários.

2006

A rede mundial de computadores conta com mais de 92 milhões de *websites*.

Os norte-americanos Jack Dorsey, Biz Stone e Evan Williams (fundador do *site Blogger*) criam o **Twitter**, um microblog para envio de mensagens (conhecidas como *tweets*, ou "pios") com, no máximo, 140 caracteres. A limitação de caracteres se explica pela intenção de facilitar o envio de *tweets* a partir de telefones celulares e de *smartphones*. Embora não se tenham dados precisos sobre o número de usuários do **Twitter**, um levantamento feito em maio de 2009 indicava a existência de mais de 11 milhões de contas nessa plataforma.

Orkut: rede de amigos virtuais

Orkut em frente à sede do Google, em Mountain View, Califórnia, EUA, em março de 2006.

Em uma época em que o individualismo parece ser a tendência [illegible] mental dominante, um engenheiro turco que trabalha para o grupo Google [illegible] uma ideia destinada ao sucesso imediato: criar uma ferramenta que [illegible] a criação de uma rede de relações sociais na internet. Quando o [illegible] pronto, foi batizado com o nome de seu "pai", Orkut.

Perfil individual

Perfil de usuário do *site* de relacionamento Orkut.

Para participar do Orkut, o internauta precisava inicialmente receber um convite, enviado por alguém que já fazia parte dessa rede social. A partir de outubro de 2006 o Orkut passou a permitir a criação de contas sem a necessidade de um convite. Uma vez registrado, o usuário deverá criar um perfil individual que se compõe de três partes: social, profissional e pessoal. O perfil social traz informações sobre os gostos da pessoa: livros, músicas, filmes e comidas de que mais gosta. Também fazem parte do perfil social idade, dia de aniversário, [illegible] que domina, objetivos relacionados ao Orkut (fazer amigos, namorar, [illegible] relações profissionais), orientação sexual, etc.

3. 2. Coleção B

A segunda coleção analisada também está dividida em três volumes, organizados em três partes principais: Literatura, Gramática e Produção Textual. A abordagem dos gêneros textuais é feita exclusivamente nessa última parte. Destaca-se o estudo dos gêneros do cotidiano e daqueles relacionados à oralidade, sendo privilegiado o trabalho com textos jornalísticos, argumentativos, teatrais e poéticos. São exploradas também as variantes linguísticas e a mudança de interlocutores na produção de textos.

No encaminhamento das propostas de produção, são dadas orientações que auxiliam o aluno no planejamento do texto, na utilização de determinadas estratégias textualizadoras e na revisão. A ideia é que o aluno aplique nos textos produzidos por eles as questões que foram refletidas nas atividades feitas antes da produção.

Encontramos gêneros digitais no primeiro volume que é dedicado aos estudantes do 1º ano do ensino médio. Os gêneros trabalhados foram o *e-mail* e o *blog* no capítulo 20 intitulado "Gêneros do cotidiano". A atividade com o *e-mail* é iniciada com três perguntas sobre um exemplar um tanto quanto artificial. Essas perguntas, como na outra coleção, restringem-se a aspectos estruturais e uma questão é sobre a linguagem utilizada, o que não é ruim, o problema é perguntar o motivo de tal forma de linguagem ter sido empregada sem antes levantar uma discussão a respeito do gênero e qual o tipo de linguagem é própria dele.

As autoras dessa coleção definem o *e-mail* como um gênero textual usado para trocar mensagens pela internet, comunicando a alguém um assunto pessoal ou profissional. Infelizmente, trata-se de uma definição simplista tendo em vista as vastas finalidades que um *e-mail* pode proporcionar aos seus usuários. Sobre a caracterização do gênero, mais uma vez ela é limitada à apresentação da sua estrutura formal (vocativo, texto, despedida e assinatura). Na proposta de produção, as autoras se dirigem para os estudantes afirmando que é importante que eles o produzam para uma situação real. Felizmente, toda a proposta de produção é guiada "a partir de" e "para" um contexto real, em que os alunos trocarão mensagens eletrônicas uns com os outros sobre os assuntos que acharem pertinentes para essas mensagens, tendo em vista a relação que têm com os interlocutores.

No caso do *blog*, primeiramente é indicado que os estudantes acessem alguns *blogs* e que façam uma navegação por eles. Depois é dada uma definição do gênero como uma página na internet na qual o proprietário divulga as suas ideias e fatos de sua vida, além de abrir espaços para comentários e discussões. Um dos pontos positivos da reflexão sobre *blogs* é que são dadas as oportunidades de discussão sobre a funcionalidade do gênero quando utilizado por políticos,

jornalistas, professores e outros profissionais. Nesse sentido, é discutido que alguns *blogs* visam à diversão, outros são utilizados para tratar de questões sociais mais sérias e há os que juntam as dois aspectos. Assim, os estudantes podem discutir sobre as diversificadas finalidades de uso de *blogs*. Para tratar sobre esse gênero, as autoras não trazem nenhum exemplar. Na proposta de produção, elas reafirmam algumas possibilidades interessantes de uso de *blogs* e propõem aos estudantes que produzam um de acordo com os seus interesses, inclusive apresentando sites que podem ajudar o estudante nessa produção. Não é apresentado nenhum tipo de atividade com o gênero *blog*.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Achamos por bem começar as nossas considerações finais na afirmação de que já se caracteriza como um importante passo para as escolas e os livros didáticos inserirem uma diversidade de gêneros textuais em suas atividades, entre eles os gêneros digitais. Essa procura por tais gêneros em manuais circulantes na escola é uma procura por pedagogias que levem em consideração o contexto de aprendizagem no qual o estudante está inserido, dentro e fora dela.

Apesar de muitas práticas não serem condizentes com aquilo que os estudos teóricos propõem, cabe a nós professores sermos otimistas com as mudanças, ainda que pequenas, no nosso processo educacional e quanto às rupturas que vêm pela frente e que, com certeza, podem contribuir para a melhoria no modo como se ensina e aprende a linguagem.

Pudemos perceber, através dessa pequena e simples análise, que a ocorrência de gêneros digitais nos manuais didáticos caracterizou-se como esporádica, quase que se restringindo à apresentação e ao trabalho com os gêneros *e-mail* e *blog*. Infelizmente isso pode ser tido como um problema tendo em mente a quantidade de práticas comunicativo-discursivas que ocorrem em ambiente digital e que, como já falado, com certeza fazem parte do cotidiano dos estudantes e poderiam ser utilizados pela escola para um trabalho mais contextualizado com a linguagem.

Se pensarmos nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa que hoje permeiam as formações de professores e que são guiadas pelas diretrizes oficiais de ensino como os PCN's, que defendem o ensino de língua a partir da "diversidade de gêneros", essa apresentação de gêneros digitais tão resumida, e um tanto quanto superficial, é contraditória, pois há algum tempo esses textos circulam na sociedade e são importantes meios de interação social entre as pessoas.

Percebe-se, portanto, que o trabalho com gêneros de maneira geral não deve se limitar somente à apresentação de exemplares e características da sua estrutura física, muitos outros

aspectos importantes também podem e devem ser discutidos tais como processos de construção de sentidos, ações sociais realizadas e outras. Esse trabalho é relevante na medida em que busca alertar os professores de ensino médio sobre a importância das discussões a respeito de alguns gêneros com os quais o estudante tem contato no seu dia a dia e que poderiam ser aproveitados na construção dos saberes que permeiam o estudo de língua. Assim, temos o intuito de instigar mais pesquisas sobre o tratamento dos gêneros textuais de forma geral nos livros didáticos de língua portuguesa, pois se esses são uma ferramenta poderosa em sala de aula na maioria das nossas escolas, é imprescindível que sejam construídos de maneira a auxiliar o professor da melhor forma possível na aprendizagem dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAWARSHI, Anis; REIFF, Mary Jo. **Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy.** West Lafayette, Indiana: Parlor Press The WAC Clearinghouse, 2010.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BEZERRA, Benedito G. **Hipertexto e gêneros digitais: apropriação pedagógica no livro didático de língua portuguesa.** IV Encontro Nacional Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Anais eletrônicos. Sorocaba: Universidade de Sorocaba. 2011.

_____. **Linguística II**. Recife: UPE/NEAD, 2010.

_____. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2006.

BHATIA, Vijay K. **Worlds of written discourse:** a genre-based view. London: Continuum, 2004.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de. O professor de Espanhol diante dos letramentos da Web e a utilização dos gêneros digitais. In. ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (orgs.). **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 82-98.

HANKS, William, F. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**.** (org.) Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende e Marco Antônio Rosa Machado. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA-NETO, V. **Mesclas de gêneros no Orkut:** o caso do *scrap*. 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

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

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Gêneros no mundo digital: um meio de "transdisciplinarizar" a escola. In: GONÇALVES, Adair V.; BAZARIM, Milene (org). **Interação, Gêneros e Letramento:** A (re) escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 205-222.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Coleções de Livros analisadas

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: Contexto, Interlocução e Sentido.** São Paulo: Moderna, 2008.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto.** São Paulo: Moderna, 2010.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO INFANTIL EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO

Bruna Fernandes da Silva (UFRB)
Vanessa Santos Alves (UFRB)
Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB/UFBA)

RESUMO: A inclusão no mundo digital oportuniza ao sujeito experimentações, desafios e novas possibilidades de utilização da língua, podendo favorecer o processo de desenvolvimento da leitura e escrita ao possibilitar, por meio das ferramentas de comunicação mediadas pelo computador, uma multiplicidade de práticas linguístico-discursivas que propiciam aos seus usuários introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da linguagem. Seguindo essa ótica, este trabalho propõe uma discussão sobre as contribuições das práticas de letramento digital para o processo de aprendizagem do português escrito. O referencial teórico do trabalho concilia a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin com os estudos/análises de Araújo, Coscarelli, Marcuschi, Santaella, entre outros, sobre leitura, escrita e letramento digital. Por meio de uma metodologia de investigação explicativa, com método de abordagem qualitativo, o presente trabalho apresenta, inicialmente, uma discussão acerca das práticas de letramento na contemporaneidade e, em seguida, expõe de que modo o computador pode ser um importante aliado no processo de aprendizagem da escrita pela criança, ressaltando alguns desafios e as múltiplas possibilidades para o uso desse recurso no campo educacional, especialmente, através do trabalho com os gêneros de textos digitais em sala de aula. Argumenta-se, com base em uma pesquisa realizada com crianças do ensino fundamental I, que a convivência com os gêneros de textos eletrônicos favorece as práticas comunicativas e interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita, possibilitando a ampliação dessas habilidades pela criança. Assim, verifica-se que os recursos digitais podem operar como importante instrumento pedagógico no processo de aprendizagem da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital, escrita, contribuições.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, as Tecnologias de Informação e Comunicação têm propiciado novas formas de interação e, consequentemente, uma mudança nas representações escritas e também no processo de ensino e aprendizagem do português escrito no contexto infantil, através das práticas de letramento digital. No universo tecnológico faz-se, constantemente, uso dos gêneros que propiciam variadas formas de se comunicar por parte dos alunos, em um ambiente que possibilita o uso de novas ferramentas para a sua produção.

A utilização de novas ações pedagógicas para o ensino dos gêneros é bastante importante, pois, desse modo, o aluno poderá ter o conhecimento de que é possível produzir gêneros também em outros contextos e que os que eles ainda vão conhecer surgiram ou foram aprimorados a partir daqueles que os mesmos já conhecem fora do ciberespaço. É fundamental que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma integrada ao ensino e não à parte, já que as atividades feitas com o uso do lápis e papel podem ser realizadas também em outros espaços que possibilitarão novas aprendizagens, bem como um novo olhar sobre as interações sociais por parte do aluno, as quais irão auxiliá-lo nas práticas cotidianas tanto em sala quanto no universo tecnológico. Desse modo, é papel do professor relacionar o mundo da tecnologia com a sala de aula.

O presente artigo mostrará a importância do ensino da leitura e da escrita dentro do universo digital, assim como também irá expor que atividades, programas e linguagens devem ser utilizados para o ensino de gêneros no âmbito tecnológico. Dessa forma, serão expostas algumas contribuições que as tecnologias trazem para o aprendizado das crianças e também como professor pode relacioná-las e contextualizá-las com os conteúdos ministrados em sala de aula; visando, assim, desmistificar algumas ideias que se têm do mundo tecnológico.

2 UM BREVE OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Consoante à ideia de que a utilização da língua concretiza-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, Bakhtin (1997) defende que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas e se efetiva através de um gênero do discurso.

Nas palavras do autor,

> O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Nessa perspectiva, o filósofo define *gêneros* como tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados não apenas por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Também os interpreta como elementos que são sempre constituídos com base em outros pré-existentes, a partir de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua em contextos de atividades sociodiscursivas. Dessa forma, é possível afirmar que o gênero não existe por si só; ele se estabelece como um fenômeno histórico e social, não podendo, portanto, ser percebido de forma individual ou isolada, como acontece com o enunciado.

Os gêneros textuais são, desse modo, fenômenos sociocomunicativos que se desenvolveram ao longo da história e que se caracterizam a partir de uma determinada cultura. A variedade é explicada pelo fato de que é necessário existir, nas diferentes sociedades, eventos linguístico-comunicativos para as mais diversas relações estabelecidas entre os indivíduos, e esses só são efetivados por meio de um gênero textual.

Nos grupos sociais mais primitivos, as relações comunicativas, ou seja, a transmissão dos saberes, dos conhecimentos e da própria cultura se dava através de pinturas (rupestres), com poucos signos, como também por meio da oralidade. Conforme Lévy,

> As representações que têm mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase que unicamente por memórias humanas são aquelas que estão codificadas em narrativas dramáticas, agradáveis a serem ouvidas, trazendo uma forte carga emotiva e acompanhadas de músicas e rituais diversos (LÉVY, 1993, p. 82-83).

Após algum tempo, com o surgimento da escrita e com a cultura impressa, os gêneros foram se caracterizando de outra forma, como traz Marcuschi:

> [...] numa primeira fase, povos de uma cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII a. C, multiplicam- se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem- se com o florescimento da cultura impressa [...] (MARCUSCHI, 2007, p.19)

Com o advento da escrita, configura-se, então, uma nova forma de representação do pensamento e da comunicação. Era uma forma de garantir a manutenção e propagação de determinada informação, por meio da qual se refletia mais criticamente sobre algo, lia-se, relia-se e corrigia-se o que era necessário em algum escrito. O surgimento da escrita possibilita diversos benefícios. Adotando como exemplo os costumes e cultura de determinada sociedade, é perceptível o alto grau de disseminação e a preservação autêntica do pensamento que será utilizado para a representação dos hábitos e comportamentos de determinado grupo social. Passa a haver a autonomia no momento da interpretação de algum texto. A comunicação não precisa existir necessariamente na presença corpo a corpo, mas um simples papel poderia transmitir o que o indivíduo gostaria de dizer e compartilhar com outros seres. Assim, nota-se que o surgimento da escrita é a tentativa de armazenagem da cultura fora do corpo do ser humano. É o registro do signo que tende a perdurar para além do corpo vivo (cf. SANTAELLA, 2002 - aula PUC-SP- pós-graduação).

Com a urgência da transmissão de informação surge a cultura impressa, conhecida como cultura em massa, que vai possibilitar uma leitura que atenda se não a todas, mas à maioria das pessoas da sociedade. Passa a não mais existir a exclusividade do ler e expor ideias por parte de algumas classes (a exemplo da nobreza, do clero e de uma minoria que detinha o poder em épocas remotas). A possibilidade da inserção das classes mais excluídas da sociedade no mundo da leitura se deu também graças a Revolução Industrial,

ocorrida no século XIX, tendo em vista que as pessoas saíram do campo para a cidade e passaram a ter contato com outro mundo. Este tipo de cultura, apesar de facilitar o acesso à informação, manipulava as mesmas, pois era passada por pessoas que detinham o poder na época.

Após um longo período, as culturas de massa dão lugar para as de mídia. As primeiras não deixam de existir, apenas perdem o lugar de domínio, passam a existir também em outro universo mais amplo que facilita a divulgação da informação, a exemplo do rádio e da televisão. Mais tarde, a cultura de mídia também atingirá outros espaços, como os das novas tecnologias, as quais favorecem o desenvolvimento da chamada cultura digital, que é o foco da discussão deste trabalho. É válido salientar que o constante uso de determinados meios de comunicação por uma dada sociedade é que vai traçar o rumo de se manter ou se extinguir dentro dela. Neste caso, com o avanço tecnológico e as novas descobertas no âmbito digital, as novas tecnologias vão se aperfeiçoando a cada dia dando lugar a outras formas as quais as pessoas podem e se comunicar de forma prática e eficiente, desse modo, os recursos tecnológicos que se caracterizam pela sua praticidade e comodismo vão dando espaço a novos gêneros de comunicação. Assim:

> [...] os grandes suportes tecnológicos da comunicação, tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos (MARCUSCHI, 2007, p.20).

A partir dessa breve apresentação histórica, é importante ressaltar que em cada espaço de propagação da cultura, os gêneros assumiram características distintas ou mantiveram as mesmas. E, dentro dos mais variados gêneros que existiram ou que existem até hoje, há os tipos textuais (descrição, narração, exposição, argumentação e injunção) que irão particularizar cada um deles.

3 O LETRAMENTO DIGITAL E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DO PORTUGUÊS ESCRITO

Considerando que a formação do indivíduo está intimamente ligada com a linguagem e o conhecimento, sabe- se que o mesmo interage frequentemente com o

mundo a sua volta, e no universo digital isso não é diferente. Para isso, ele faz o uso constante da linguagem, seja ela oral (por meio da *webcam)* ou escrita (concretizada através de gêneros digitais, como *email, chat* e outros). Neste âmbito, o letramento digital já se faz presente, uma vez que o indivíduo aprende a conciliar as suas práticas sociais de leitura e escrita com o uso do computador. Assim:

> O modo como o texto se estrutura no computador (incluindo a apresentação e a formatação do texto) dimensiona a materialidade do texto de um modo diferente daquele lido ou escrito em papel. A própria maneira como o "manuseamos", indo e voltando, fazendo destaques, inserções, entre outras ações, nos obriga a novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e escrita (GOULART, 2007, p. 54).

Embora no espaço tecnológico a escrita seja menos rebuscada em alguns contextos, sem muita cobrança de perfeição da letra ou da escrita, esse ambiente propicia o aprendizado dos gêneros de forma dinâmica, já que o aluno tem a possibilidade de navegar por vários textos que possibilitam ao mesmo, leituras diferenciadas, observação de diferentes formas de organização, acesso à escrita mais formal ou informal que o ajuda a refletir de que maneira estão estruturados os gêneros neste ambiente.

Além disso, nota-se que a interação em contexto digital pode ser favorecida pela execução de variadas tarefas e pela realização de trocas comunicativas no ambiente virtual, por meio do uso de alguns programas informacionais e, principalmente, da *internet*. Ao navegar pela *interne*t, o indivíduo também acessa variados textos por meio de atalhos que lhe propiciam um novo modo de construir o conhecimento. O percurso de leitura é sempre imprevisível e possibilita o diálogo com outros textos e outras "vozes" discursivas. Sendo assim, o modo como os sujeitos apreendem dados e informações acerca da realidade, bem como desenvolvem as habilidades de uso da leitura e escrita, é marcado por trajetórias diversificadas.

> O valor atribuído normalmente ao signo linguístico, privilegiando a palavra escrita, desloca-se para interações que surgem dos espaços intermediários gerados por uma linguagem hipertextual. A capacidade de leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital (QUEIROZ, 2001, p.197).

Observa-se, desse modo, que a aprendizagem da escrita em contextos digitais também pode favorecer as práticas de letramento, desencadeando processos de ensino-aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos. Sendo assim, Shetzer e Warschauer (2000)

evidenciam a relevância de se trabalhar com o letramento digital em contextos de aprendizagem voltados para o ensino de línguas. Também Xavier (2005) e Araújo (2007) apontam a escola como um lugar propício onde se pode formar um "novo intelectual" letrado digitalmente, o qual poderá se inserir criticamente em uma sociedade que exige práticas múltiplas de letramento.

Em consonância com essas ideias, Coscarelli (2007) apresenta algumas sugestões de atividades para o aprimoramento das práticas de letramento digital por crianças: enviar *e-mail* para os colegas; utilizar o corretor ortográfico em programas para digitação de texto; usar o dicionário eletrônico para a busca de sinônimos; organizar-se, montando sua agenda eletrônica; montar *blogs*; acessar *sites* para enviar cartões eletrônicos, ouvir/ler histórias, escutar músicas e brincar com as palavras de maneiras diversificadas; podendo, ao mesmo tempo, divertir-se, aprimorar as atividades de leitura e escrita e desenvolver a familiaridade com o computador.

Para o desenvolvimento de tais práticas, é fundamental – sem dúvida – a mediação do professor, para que haja uma contextualização entre o conteúdo ministrado em sala de aula e os encontrado no ciberespaço. Porém:

> Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, consequentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do "gosto" e da visão de língua do professor (BRITTO, 1999, p. 120).

Todavia, é necessário que o docente proponha a arte de escrever os gêneros, mas não de forma que deixe o aluno tenso sobre escrever o esperado ou não por outra pessoa, mas o estimule a desenvolver uma escrita em que a mensagem seja passada de forma clara, a fim de que todos possam entender, porém não necessariamente concordar. Levar em conta os saberes e aprendizados já trazidos pelos alunos é fundamental, pois ambos – professor e alunos – podem trocar experiências e conhecimentos tanto no universo tecnológico quanto fora dele.

4 METODOLOGIA

Tendo em vista a importância das práticas de letramento digital e dos gêneros textuais para o ensino do português escrito, realizou-se uma investigação que se fundamenta na interlocução entre o conhecimento já possuído pelo aluno e o adquirido no laboratório de informática, por meio da qual se observa o fenômeno de ensino e aprendizagem das crianças no contexto escolar. Portanto, a metodologia se caracteriza pelo método de abordagem qualitativo e busca valorizar a maneira como ocorreu a troca de conhecimentos e os resultados alcançados através do ensino.

O trabalho se fundamenta em uma pesquisa de campo realizada com estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, localizada em Amargosa- BA, durante o ano letivo de 2012.

As atividades desenvolvidas no projeto ocorreram de forma gradual, realizadas em no mínimo duas horas/aulas semanais, respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos. Ocorreram no ambiente digital e foram desenvolvidas por meio do uso do sistema operacional *Linux Educacional,* através de *softwares*, *sites* e recursos audiovisuais que possibilitaram a produção de variados gêneros textuais, tais como: receitas, poemas, paródias, entre outros, e contribuíram significativamente para o processo de ensino-aprendizagem do português escrito por crianças amargosenses.

Dentre os programas utilizados, pode-se citar o *software Tux Paint,* que é ideal para a criação de textos. Por meio dele, os alunos – além de poderem criar histórias, receitas, poemas ou simples frases através da caixa de texto – realizam colagem de figuras, como também produzem desenhos. Na realização dessas atividades, a criatividade é colocada em prática, pois, para isso, as crianças fazem uso de recursos, como linhas, formas geométricas, desenho livre, além da utilização de carimbos (com desenhos pré-definidos) oferecidos pelo *software*, que podem ser utilizados juntamente com o texto escrito. O programa possui botões com ícones grandes, que possibilitam melhor manuseio por parte do aluno, principalmente das crianças menores, as quais possuem mais dificuldades com relação à coordenação motora. Além disso, o programa possui diversas cores que chamam a atenção do público infanto- juvenil.

Figura 1: *Layout* do programa *Tux Paint*

Através do acesso a *sites* diversificados, os alunos também realizaram atividades para a criação de gêneros digitais. Dentre os *sites* utilizados pelos estudantes em nosso trabalho de pesquisa, pode-se citar o *Fanfiction*. Por meio dele, os alunos, fãs de algo ou alguém, podem compartilhar histórias fictícias ou representações originais de animes, séries, mangás, livros, filmes ou histórias em quadrinhos que são expostas na página para o acesso de outros leitores. É válido ressaltar que a elaboração e postagem das histórias devem ser avaliadas e auxiliadas pelo professor antes de serem apresentadas.

Figura 2: Página do *site Fanfiction*

5 ANÁLISE DE DADOS

Sem dúvida, as atividades realizadas no projeto de extensão “Aliando as Novas Tecnologias ao Ensino de Língua Portuguesa” (por meio do qual foi possível desenvolver práticas de letramento digital com alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental) contribuíram para a aprendizagem e o desenvolvimento das práticas de produção dos gêneros textuais, tanto no ambiente digital quanto fora dele. Foram observadas, também, constantes mudanças nas práticas e no aprendizado dos alunos diante dos recursos tecnológicos disponibilizados no contexto escolar.

Analisando, primeiramente, o *software Tux Paint,* observou-se que seu uso contribuiu para a utilização do *mouse* com maior precisão pelos alunos, além de possibilitar maior agilidade na digitação dos textos pelos e desenvolver a noção de espaço entre a escrita e a imagem inseridas na tela. Notou-se também, por meio da análise do uso do *software* pelas crianças, certa preocupação dos alunos com a ortografia e a descrição dos conteúdos, constatando-se que uns sempre auxiliavam os outros na prática do escrever.

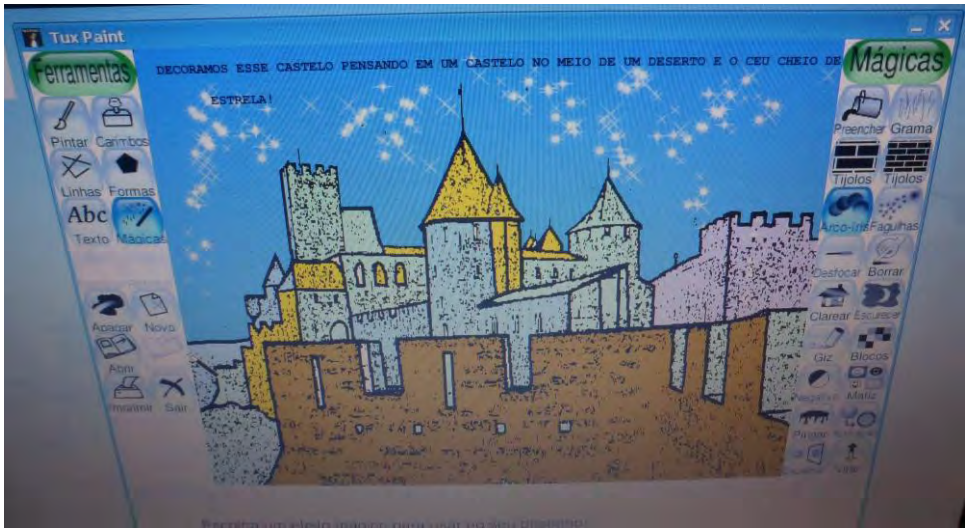


Figura 3: História criada por um aluno do projeto *Aliando as Novas Tecnologias ao Ensino de Língua Portuguesa*

Já no que concerne à criação dos gêneros textuais através do *site Fanfiction*, observou- se a empolgação dos alunos ao criar histórias por meio da interação com outras pessoas a partir do compartilhamento de gostos, havendo também uma preocupação com a elaboração do enredo e da escrita, além da expectativa para a criação/leitura da próxima história.

Figura 4: Criação de um texto no *site Fanfiction*

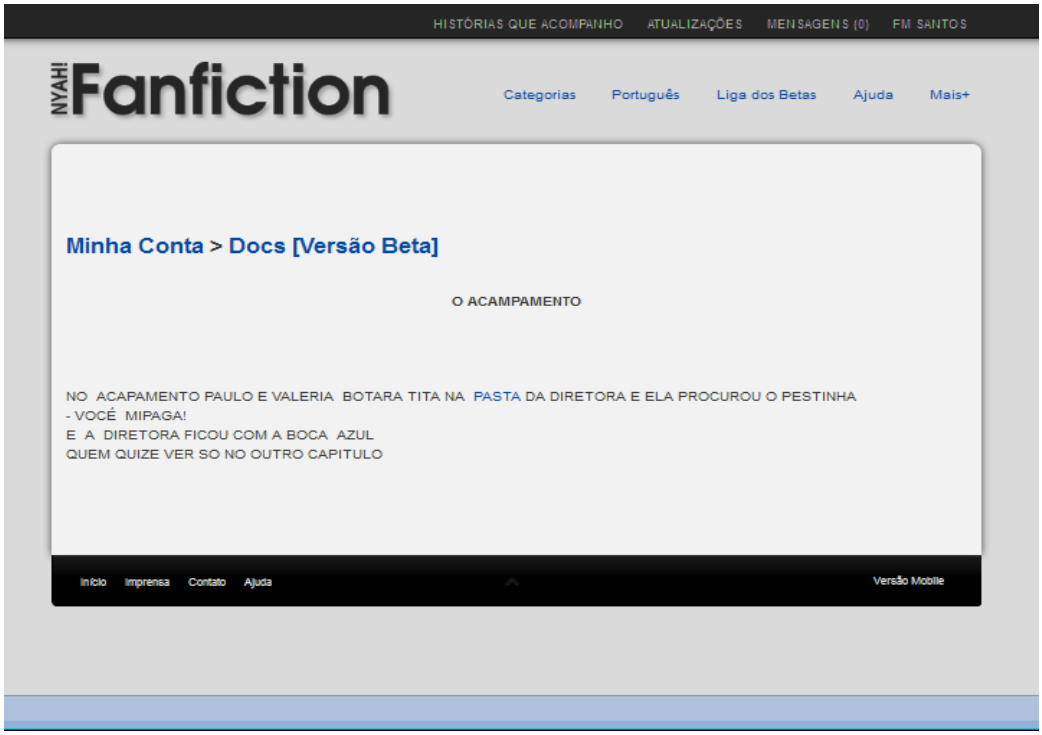


Figura 5: Criação de um gênero textual no *site Fanfiction*

Com o uso dos programas, *sites* e outros recursos tecnológicos, foi possível perceber a importância dos recursos digitais para o ensino dos gêneros textuais e, consequentemente, para a aprendizagem do português escrito. Verificou-se que o desenvolvimento das práticas de letramento em contexto digitais também possibilita ao aluno diferenciar de que forma deve escrever nos diversos contextos do ciberespaço, bem como fora dele. É fundamental, então, que o professor saiba relacionar esses diferentes contextos, fazendo uso dos benefícios de ambos para o ensino do português escrito.

6. CONCLUSÃO

A apresentação da perspectiva sócio-histórica dos gêneros, neste trabalho, bem como a explicação sobre o auxílio do letramento digital para o ensino do português escrito, ambos a partir da concepção de autores, como Lévy, Britto, Xavier, Araújo, Marccuschi, entre outros, foi de suma importância para discutirmos como se dão as práticas do português escrito no universo digital e como neste espaço é possível realizar atividades que auxiliam na aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos aprendem os

conteúdos de Língua Portuguesa se divertindo, levando em conta também suas experiências.

Com o projeto *Aliando as novas Tecnologias ao Ensino de Língua Portuguesa*, foi possível desenvolver uma pesquisa qualitativa, que levou em consideração os saberes já trazidos pelos alunos, analisando o desempenho dos mesmos de forma gradual no decorrer das aulas, observando de que forma ocorria o aprendizado e o uso do computador. Constatou-se, sobretudo, que o uso de *softwares* e *sites* colaborou ainda mais para o desenvolvimento do aprendizado das crianças, pois através do uso desses recursos os alunos aprendem se divertindo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP, n. 46 (1), p. 79-92, jan./jun. 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: _____.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.25-40.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.41-58.

QUEIROZ, S. Poesias em imagens, sons & páginas virtuais. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar*: Espaços e Percursos da Leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 2001.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.). *Network-based Language Teaching*: Concepts and Practice. Nova York: Cambridge University Press, 2000. 240 p. p.171-185.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

LÉVY, Pierre. Os três tempos do espírito: A oralidade primária, a escrita e a informática. *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo, Editora 34, 1993. p. 82-83.

SANTAELLA, Lucia. Cultura das Mídias. Experimento, São Paulo, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M.A (Orgs.). Gêneros Textuais e Ensino. 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIVERSIDADES NA PRODUÇÃO DA ESCRITA NA *WEB*: LIMITAÇÕES OU NOVAS POSSIBILIDADES INTERACIONAIS?

Vanessa Santos Alves (UFRB)
Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFBA/UFRB)

Resumo: Na contemporaneidade, o desenvolvimento cada vez mais intenso das tecnologias tem contribuído para a ampliação da diversidade cultural e linguística e para o uso de diferentes estratégias comunicativas pelos sujeitos. Considerando esses aspectos, o presente trabalho propõe uma discussão acerca dos fatores de diversidade linguístico-interacional que caracterizaram a produção da escrita na Web. De modo mais específico, visa-se discutir quais são as principais variações linguísticas e "marcas" sociointeracionais presentes nos textos produzidos por crianças em ambientes virtuais de comunicação.Para tanto, utiliza-se uma metodologia de investigação explicativa, com método de abordagem qualitativo. O referencial teórico do trabalho concilia a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003; 2004) e a teoria social da construção do conhecimento de Vygotsky (1989) com os postulados da Sociolinguística Interacional e os estudos/análises de Castells, Lévy, Xavier, Coscarelli, Araújo e Marcuschi, entre outros, sobre tecnologias e gêneros de textos digitais. Constata-se, por meio de interlocuções teóricas e dos resultados de uma pesquisa realizada numa escola da rede pública no município de Amargosa-BA, que as variações linguísticas e sociointeracionais que caracterizam a escrita de crianças em ambientes virtuaisdiferem-se conforme o gênero textual utilizado. Além disso, observa-se que se, por um lado, a especificidade linguística presente em textos gêneros de textos digitaispode influenciar a escrita empregada por crianças em gêneros de textos não-digitais;por outro lado, a convivência com os gêneros de textos digitais favorece as práticas comunicativas e interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita, possibilitando a ampliação dessas habilidades pela criança.Assim, verifica-se que as variações presentes no processo de produção da escrita na Web devem ser consideradas não como limitações para o aprendizado, mas, pelo contrário, como importantes elementos para o desenvolvimento de novas estratégias interacionais e colaborativas, contribuindo com a expansão da aprendizagem para além dos limites da escola.

Palavras-chave: Tecnologias, Diversidades, Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação social se dá por meio da língua, produto cultural que perpassa por todas as relações humanas, fortalecendo vínculos e promovendo o diálogo entre eles. Sendo uma peça fundamental na construção do diálogo, a língua é estudada por uma ciência que compreende de forma minuciosa sua relação com a sociedade. Trata-se da Sociolinguística.

A Sociolinguística realiza o estudo das variações linguísticas levando em conta os fatores sociais, diferindo-se, portanto, da Dialectologia, que realiza o estudo da língua na perspectiva da sua variabilidade no espaço geográfico. No que tange ao estudo sociolinguístico, as variações são elencadas e analisadas de acordo com os marcadores sociais da comunidade, como sexo, a idade, o nível de instrução, o nível sociocultural e a etnia, entre outros aspectos. Sendo assim, a língua

não é considerada um produto singular, mas compete ao coletivo, logo a mesma é tida como um elemento cultural, que sofre mudanças e se adequa às circunstâncias de cada grupo social.

Na contemporaneidade, de modo especial, nota-se que as formas de comunicação evoluem cada vez mais, pois a humanidade vivencia uma era em que o desenvolvimento e uso constante das inovações tecnológicas também que têm favorecido a interação social e proporcionado variações no modo de utilização da linguagem. Refletindo acerca desses aspectos, este artigo visa discutir sobre as variações da escrita em contextos de interação digital, bem como refletir de que maneira as mesmas vêm sendo vistas e tratadas no ambiente acadêmico. Discorre-se, mais precisamente, sobre o fenômeno da diversidade lingüística e discutem-se os fatores de diversidade que caracterizam a comunicação/interação em contextos de uso das tecnologias informacionais.

Espera-se, com isso, relacionar diferentes pressupostos teóricos e fornecer bases que reiterem a ideia de que a linguagem é, de fato, uma atividade interacional e dinâmica e que sua aquisição pressupõe a atuação do usuário em diversos contextos de uso.

2 UM OLHAR ACERCA DA SOCIOLINGUÍSTICA E DA DIVERSIDADE COMUNICATIVA

A língua é, sem dúvida, um mecanismo de interação linguística, coletivo e social. Para que cumpra seu papel, sofre variações; adaptando-se ao contexto sócio-comunicativo sem abandonar, contudo, as estruturas sintagmáticas e paradigmáticas que a normatizam. Apresenta-se, dessa forma, como expressão da multiculturalidade de um povo. Assim, é impossível descrever e analisar a língua sem levar em conta sua ligação com a sociedade.

Apesar da grande importância dos fatores sociais para a compreensão de uma língua, os estudos sobre linguagem só acabam evidenciando de forma mais precisa esta relação entre língua e sociedade no decorrer da década de 1960, com o surgimento da Sociolingüística Variacionista. Na visão de Mussalim e Bentes (2001), a Sociolinguística tem por objeto de estudo a língua falada, observada, descrita e analisada em contexto social, isto é, em situações reais de uso; tendo, então, como ponto de partida a comunidade linguística.

A Sociolinguística teve ampla contribuição para evidenciar a relação entre linguagem e sociedade, opondo-se às formas de análise e interpretação do fenômeno lingüístico postuladas, até meados do século XX, pela corrente estruturalista de Saussure. Na concepção saussuriana, a

língua (em contraste à fala) é o objeto central da Lingüística, pelo fato de ser considerada um sistema subjacente à atividade da fala. Saussure (1981) ainda enfatiza que a Linguística, propriamente dita, terá o papel de descrever o sistema formal: a língua. Já da fala, se ocupará a estilística ou a Lingüística Externa. Nesse contexto, fica explícita a abordagem imanente da língua que visa afastá-la de tudo que seja estranho ao seu sistema.

Assim, embora mencione que a língua é um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social, Saussure considera que a linguagem é a faculdade natural que possibilita ao indivíduo adquirir a língua. Dessa forma, estabelece a língua como sendo "produto social da faculdade da linguagem" (SAUSSURE, 1981, p. 31) e privilegia o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico. Na perspectiva saussuriana, "o estudo dos fenômenos lingüísticos externos é muito frutífero, mas é falso dizer que sem estes não seria possível conhecer o organismo interno lingüístico" (SAUSSURE, 1981, p. 31). Dessa forma, embora reconheça a existência de uma variabilidade no interior do sistema lingüístico (denominada de potencialidade por Mathesius), a corrente estruturalista não destaca a importância de tal aspecto, nem consegue relacioná-lo à descrição sistemática da língua.

A corrente estruturalista de Saussure começa, então, a ser questionada já fins do século XIX e início do século XX por estudiosos como Schuchardt (que considera o contexto social e cultural da língua como condicionante da variação e da mudança), Meillet (que, a partir de uma perspectiva sociológica da língua, mostra que as condições sociais têm uma significativa influência sobre a língua e a mudança), Martinet (que questiona a rígida dicotomia sincronia-diacronia, com base em análises estruturais de mudanças ocorridas no passado) e Gauchat (que realiza o primeiro estudo que tem como objeto a mudança linguística em progresso).

No entanto, os postulados estruturalistas são superados efetivamente apenas a partir da década de 1960, através da formalização de estudos sobre a mudança linguística realizados por Labov, Weinrich e Herzog; o que culminou no surgimento da Teoria Sociolinguística.

De acordo com a proposta sociolinguística,

> [...] a estrutura é intrinsecamente heterogênea, e heterogeneidade e estrutura não são incompatíveis, ao contrário, são necessárias para o funcionamento real de qualquer língua. Prova-se isso pela capacidade e competência do indivíduo em codificar e decodificar essa heterogeneidade. A partir dessa visão de estrutura lingüística, os autores propõem que as variáveis contextuais, estilísticas, etárias, sociais se insiram nas regras de competência e não sejam consideradas como fenômeno de desempenho (MATOS; SILVA apud LUCCHESI, 2004, p. 171).

Nesse sentido, observa-se que a Sociolinguística considera a diversidade linguística não como um problema, mas como um aspecto constitutivo da língua. Quando falamos de norma padrão, estamos, portanto, negando a heterogeneidade da língua, ou seja, homogeneizando-a para evitar o trabalho de lidar com fatos variáveis. Diante disso, a Sociolinguística visa desmistificar a ideia da existência de variantes "corretas" e "erradas" e nos leva a perceber que as variedades linguísticas sempre existiram e sempre existirão. Somos nós que precisamos direcionar nosso olhar frente à diversidade linguística.

É importante salientar também que o olhar que a sociolinguística promove sobre as diversas formas de linguagem favorece a variedade e evidencia que vivemos numa sociedade diversa, com seres diversos e também com linguagens e interações diversas. A escola é uma instituição que tenta promover o ensino e a aprendizagem da língua, mas, por seguir determinados padrões, acaba desconsiderando a diversidade linguística e rotulando determinadas variações. Tal postura que se dissemina no ambiente acadêmico e é, de fato, conflitante ao ponto de suscitar reflexões e questionamentos sobre determinados comportamentos por parte da escola mediante o tratamento das variações linguísticas.

3 A ESCOLA E AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS FRENTE ÀS TECNOLOGIAS

A escola é um espaço sociocultural que contempla uma gama de pessoas inseridas em diferentes contextos e espaços socioculturais. Este espaço é marcado pelas diferenças e é nele que se deve exercer o respeito à diversidade, seja no aspecto social, econômico, político, sexual e nas questões etnicorraciais, seja nos aspectos linguísticos. No que tange às variações, há de fato um contraste no ambiente acadêmico, pois este espaço é frequentado por alunos de diferentes culturas e há um choque cultural e também linguístico. A escola tenta enquadrar as diferenças, e em determinadas situações isto se torna perceptível. Falar diferente não significa falar "errado", significa ser diferente, e esta diferença podem ser justificadas pelo contexto social e comunicativo de cada educando. A proposta da sociolinguística é também esta: promover ao universo educacional um novo olhar diante das diferenças linguísticas.

Sabe-se que o universo tecnológico dialoga com a escola e o mesmo proporciona um novo mundo aos educandos. Neste mundo digital, as variações linguísticas são representadas por meio da escrita, que é também produto cultural. A linguagem que se desenvolve no mundo digital perpassa por uma modalidade que recepciona de forma positiva as variações linguísticas, desmistificando toda formalidade imposta pelos padrões considerados "corretos". É necessário

fazer uma ressalva, pois a linguagem digital também obedece a um padrão, porém não se conceitua como regras intituladas como “corretas” ou “erradas”. Há uma flexibilidade frente às variações linguísticas no universo tecnológico e isto é uma característica singular do mundo digital, pois a linguagem digital também é uma variação linguística.

A boa escola é aquela que utiliza as tecnologias para proporcionar a cada educando a oportunidade de integrá-lo neste novo mundo digital, e uma das formas de integrar o aluno é por meio da alfabetização digital, que é um processo que possibilita ao educando um contato maior com os recursos tecnológicos, desenvolvendo uma aprendizagem significativa para que o manuseio destes recursos seja feito adequadamente. E é na escola que este acesso é possível, pois a escola tem o compromisso de alfabetizar, tanto no contexto convencional como no contexto digital, sendo natural que as variações linguísticas façam parte desse estágio de aprendizagem.

3 DIVERSIDADE ESCRITA NA *WEB*

Sem dúvida, a comunicação mediada pelas novas tecnologias digitais, decorrentes do uso do computador conectado à internet, vem transformando e ampliando as possibilidades de práticas discursivas na sociedade contemporânea. De modo especial, nota-se que o desenvolvimento e frequente uso das tecnologias digitais propiciaram o surgimento de uma linguagem peculiar, a chamada de *linguagem digital* – modalidade linguística utilizada, especificadamente, no contexto digital.

Modificando de forma radical as condições da dinâmica da mensagem, a linguagem digital surge em contextos móveis e engloba gêneros textuais que trazem consigo uma nova maneira de comunicação que envolve não só elementos textuais (nos quais são característicos os ícones, as abreviaturas e a ausência de regras do padrão escrito de uma língua), mas também imagens e *links*, promovendo uma interação participativa e, às vezes, até mesmo colaborativa.

Marcuschi (2004) ressalta alguns aspectos que caracterizam a linguagem utilizada no contexto digital:

> (1) do ponto de vista dos usos da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;

> (2) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade;
> (3) do ponto de vista dos gêneros realizados, a Internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros. (MARCUSCHI, 2004, p.19)

Freire (2003) também afirma que a *internet* e, em especial, a comunicação mediada por computadores (CMC) têm permitido o exercício da linguagem escrita de maneira diferenciada. De acordo com a autora,

> Ferramentas para a produção escrita (editores de texto, de páginas web, de histórias em quadrinho) e para a comunicação à distância (bate-papo, icq e correio eletrônico) inauguram novas condições de produção de discurso integrando elementos originais ao que hoje denominamos leitura-escrita. O hipertexto como gênero de discurso e os emotions como recursos expressivos são bons exemplos de mudanças linguístico-discursivas decorrentes das condições virtuais de produção de enunciados. (FREIRE, 2003, p.22)

Além dos *emoticons* – ícones usados para expressar os sentimentos daquele que escreve (alegria, raiva, dúvida, tristeza, etc.), os usuários também conjugam algumas teclas do computador (os parênteses, os dois pontos, o ponto e vírgula, os colchetes, o zero, os sinais de 'maior' e 'menor' e outras) para representar as manifestações discursivas que ocorrem normalmente numa situação de conversa oral face a face.

Outra característica específica da linguagem digital é o uso de onomatopeias para representar um som qualquer (grito, bocejo) ou enfatizar determinada sílaba. "Através das onomatopéias – alongando vogais e consoantes ou mesmo criando algumas seqüências vocálicas e/ou consonantais, ou ambas – os usuários [...] podem causar nos interlocutores a sensação de como determinada palavra deve ser lida e que intenção elas carregam" (SANTOS, 2007, p.167).

A linguagem digital também se caracteriza pela redução das palavras (cortes realizados em alguns vocábulos, tendo como princípio norteador o som eles evocam, a exemplo de *q*, *vc*, *blz*, *kra*, *kd* para indicar, respectivamente, os vocábulos *que*, *você*, *beleza*, *cara*, *cadê*). Além disso, distingue-se pela marcação de sílabas tônicas através do uso da letra *h* no final do vocábulo (a exemplo de *soh* para indicar *só*), por modificações na representação convencional dos sons nasais (como, por exemplo, o uso de *naum* e *baum* para representar os vocábulos *não* e *bom*) e pelo uso de gírias.

Ainda é preciso destacar, no que diz respeito à linguagem digital, o uso constante de pontuação expressiva pelos usuários (como blocos de interrogações, exclamações, reticências e interrogações e exclamações juntas). Conforme Vilela (*apud* SANTOS, 2007), na comunicação digital, o significado é produzido na instância enunciativa, no decorrer do processo de interação e quem pontua oferece pistas para a construção do sentido pelo leitor.

Isso demonstra que o uso da *internet* favorece o desenvolvimento do raciocínio e também da criatividade, uma vez que os usuários utilizam recursos os mais diversos possíveis para representar por meio da escrita aquilo que somente o discurso oral e a interação face a face seriam capazes de expressar, tornando o diálogo muito mais real e dinâmico.

Evidentemente, as características específicas da linguagem digital não devem ser consideradas como um erro. Embora não se adequem às normas da variante padrão da língua portuguesa, representam a necessidade de rapidez, irreverência e a construção de um estilo próprio de comunicação no ambiente digital. Além disso, nota-se que, embora existam as *netiquetas* – regras que o próprio uso sancionou para a troca de mensagens no ambiente digital – seu uso não é obrigatório. A comunicação na rede digital propicia plena liberdade aos seus usuários.

4 METODOLOGIA

Com o objetivo de desmistificar a ideia de que não há erros nem acertos na linguagem, este trabalho busca tencionar as variações linguísticas, e de modo mais significativo tencionar a importância das mesmas dentro do ambiente acadêmico. Tratando de forma mais especifica da linguagem digital utilizou-se uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentada em uma análise explicativa. A pesquisa de campo que embasa o trabalho foi desenvolvida com alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, localizada em Amargosa-BA, durante o ano letivo de 2012.

Este projeto extensionista justifica-se pela necessidade de se propiciar diferentes práticas de letramento e alfabetização digital para crianças nas séries iniciais (especialmente no município de Amargosa-BA), tendo como princípio a prática discursiva mediada pela utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, e auxiliar o processo de aprendizagem da escrita do português; bem como, validar o laboratório de informática dentro do espaço escolar.

Foram realizadas várias atividades, dentre elas destacam-se algumas que contribuíram para o desenvolvimento do projeto:

*Desenvolvimento de atividades com textos escritos por meio de programas em áudio que possibilitem às crianças ouvir/ler histórias, escutar músicas e brincar com as palavras de maneira diversificada, podendo, ao mesmo tempo, divertir-se, aprimorar as atividades de leitura e escrita e desenvolver a familiaridade com o computador;

*Produção de textos diversificados pelos alunos, através do uso de diferentes softwares infantis;

* Desenvolvimento de estratégias de uso social da leitura e escrita, através do contato com diferentes gêneros de textos digitais;

* Orientação aos alunos no que concerne ao uso da linguagem digital;

* Acompanhamento das produções textuais dos alunos em ambientes virtuais e não-virtuais e análise do desenvolvimento da escrita dos alunos nos diferentes contextos.

Todas as atividades buscavam favorecer o contato dos educandos com o universo digital e do manuseio desta interface. É necessário salientar que o contato com as tecnologias desde o processo educativo reflete numa construção social e pessoal mais produtiva.

5 ÁNALISES DE DADOS

O projeto de extensão Aliando as Novas Tecnologias ao Ensino de Língua Portuguesa coordenado pela professora Fernanda Almeida (UFRB) juntamente com 4 bolsistas do Curso de Pedagogia da referida universidade, realizou algumas investigações, e dentre elas se analisou o uso da linguagem digital.

No que concerne a esta temática, ficou evidente que a linguagem digital é uma variação linguística utilizada apenas em contextos digitais, e para fundamentar esta pesquisa foram realizadas outras observações juntamente com a escola para analisar o desempenho dos alunos do referido projeto e na disciplina de Língua Portuguesa. Percebeu-se que os alunos utilizam apenas a linguagem digital nas atividades do projeto, obedecendo as regras linguísticas nas atividades escolares e por vezes no computador. A fim de exemplificar, na figura abaixo vemos uma atividade realizada por uma aluna, onde a mesma segue as normas gramaticais para redigir um texto num contexto digital.

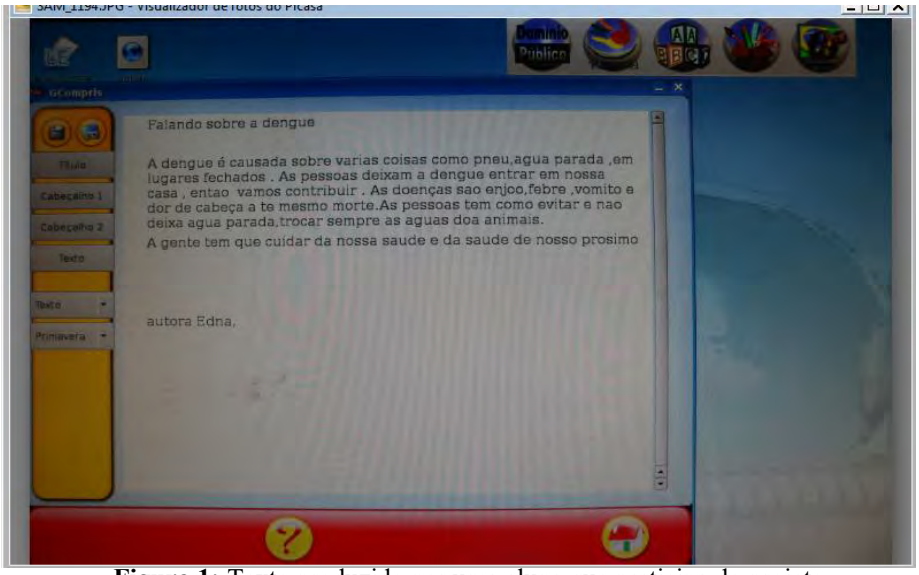


Figura 1: Texto produzido por uma aluna que participa do projeto

Esta produção textual trata-se, na verdade de uma campanha contra a dengue, na qual a autora obedece as regras linguísticas e gramaticais. E mesmo sendo uma escrita digital os textos seguem uma ordem comum da escrita. Esta atividade comprova que a linguagem digital nem sempre é utilizada, e que a mesma não interfere nas outras produções textuais fora do contexto digital. A seguir vemos outro exemplo, onde a linguagem digital está sendo empregada.

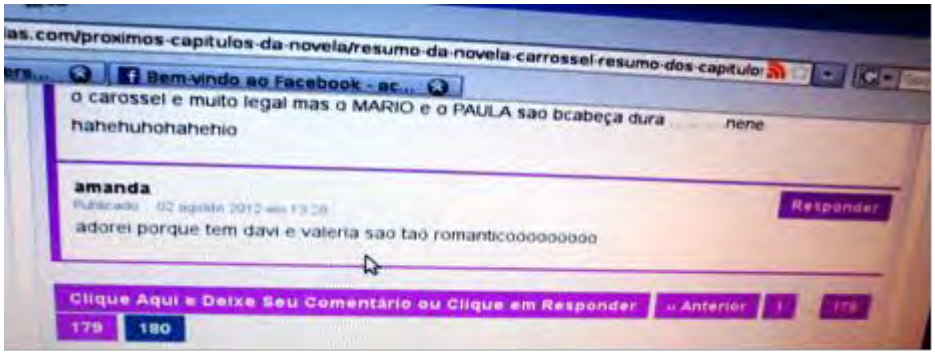


Figura 2: Texto produzido por uma aluna que participa do projeto

Neste caso vemos a linguagem digital sendo utilizada através das onomatopeias, que são a repetição e alongamento de vogais e consoantes, na tentativa de representar um som qualquer. Sabe-se que a linguagem digital apresenta outras características dentre elas vemos os *Emonticons,* a redução da extensão das palavras (ex: blz, vc, qdo, entre outros), pontuações expressivas (!!!!, ???) entre outros fatores que são características pertinentes a linguagem digital.

Segundo as pesquisas percebeu-se que a mesma não influencia negativamente a escrita, pois, esta variação está sendo orientada para que os alunos possam utiliza-la apenas em contextos digitais, e se deixa claro que a mesma seja vista como uma variação linguística e não como uma escrita fora dos padrões gramaticais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação mediada pelas TIC´s está cada vez mais presente em nossas relações humanas, e a mesma torna nossa vida cada vez mais fácil causando mudanças no nosso comportamento. Não há como negar que as tecnologias estão contribuindo para que a sociedade esteja avançando em aspectos sociais, culturais e econômicos. Esta progressão é positiva sendo analisada numa perspectiva global e digital, e as TIC´s colaboram para isto.

A inclusão neste mundo digital é essencial para a sociedade, e a escola tem este compromisso de alfabetizar e letrar digitalmente cada sujeito durante o processo de ensino-aprendizagem. Conscientes disto as variações linguísticas perpassam este ambiente de formação, logo a linguagem digital também.

Sendo uma variação contemporânea muito utilizada dentro do contexto digital, a mesma segue as *netiquetas,* é flexível no que tange as regras gramaticais, e é uma linguagem dinâmica e inovadora. Por ter estas características a linguagem digital é vista como um desvio da normalidade sem se levar em consideração ao contexto digital. É competência da escola e dos educadores desmistificarem esta concepção frente esta variação e visibilizarem os recursos tecnológicos dentro ambiente escolar para que a aprendizagem seja cada vez mais significativa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Fernanda M. P. A palavra (re)escrita e (re)valida via Internet. In: SILVA, Ezequiel T. da (Coord.); FREIRE, Fernanda; ALMEIDA, Rubens Queiroz de; AMARAL, Sergio F. do. *A leitura nos oceanos da internet*. SP: Cortez, 2003. p.19-32.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, Mudança e Linguagem.* São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. RJ: Editora Lucerna, 2004.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES Ana Christina. *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Else Martins dos. Chat: E agor@? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.151-183.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral.* São Paulo: Cultrix, 1981.

A NATUREZA HIPERTEXTUAL DAS REDES SOCIAIS: CARACTERÍSTICAS NO ORKUT E NO FACEBOOK

Verena Santos Abreu (IF Baiano- Campus Uruçuca)

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, fundamentado na Linguística Textual, no conceito de gênero discursivo de Bakhtin (2003), e na concepção de hipertexto, discutidas por Xavier (2002; 2004; 2009), Komesu (2005) e Araújo (2003; 2006), aparece como tema a interação através das redes sociais e como o (hiper)texto é se realiza nesses *sites* da *Web*. Nesse sentido, tem-se por objetivo apresentar reflexões acerca da noção de hipertexto e identificar seus principais traços em duas redes sociais que alcançaram grande popularidade entre os usuários da *Internet* no Brasil: o *Orku*t e o *Facebook*.

Dessa forma, os *sites* de relacionamentos mencionados foram escolhidos como suporte, na rede mundial de computadores, para ilustrar o conceito de hipertexto, comparando as suas características e a sua relação com a linguagem como interação. Assim, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram a observação e a análise de textos disponíveis em determinados perfis de usuários do *Orkut* e do *Facebook*, suas ferramentas dinâmicas e a manifestação de características, tais como: não-linearidade, (hiper)intertextualidade ou intertextualidade infinita, imaterialidade, ubiquidade, multissemiose e descentração.

Nesse sentido, os corpora são (hiper)textos extraídos da mídia digital, multissemióticos, uma vez que hibridizam textos, imagens, sons, ícones, animações, dentre outros. Ainda, é estabelecido um cotejo entre as redes sociais supracitadas e como o processo de hipertextualização apresenta peculiaridades em cada uma, já que os objetivos interacionais dos falantes cadastrados em tais redes sociais, bem como a construção de relacionamentos pessoais e a troca de informações entre pessoas que compartilham de interesses comuns (estudantes, profissionais, pesquisadores), entre outros, particularizam o modo de enunciação que ganha cada vez mais popularidade: o digital.

CARACTERÍSTICAS DO HIPERTEXTO

O hipertexto, segundo Xavier (2004), é um "texto ampliado e interligado". Ampliado porque nunca vai estar pronto, e interligado, pois permite o aparecimento de novos textos a partir de interações de outros internautas. Nesse sentido:

> O hipertexto processa linguagens e permite o surgimento de novos gêneros de textos. Ele não se caracteriza como um produto acabado, pronto a ser "consumido" pelos internautas, mas se constitui processualmente à medida que recebe cada acesso de um novo hiperleitor. (XAVIER, 2009, p.112)

Ao ter acesso à internet o leitor terá milhares de hipertextos ao seu dispor, sendo que estes conterão palavras, imagens e vídeos, que servirão para chamar a sua atenção e assim fazê-lo clicar no *link* desejado. Entende-se *link* como sendo todas e quaisquer ligações eletrônicas. Nos hipertextos temos todas essas informações em um só espaço, o que os diferencia dos livros, pois permitem apenas a escrita e imagens, tudo na sequência linear, sem misturá-los, ou seja, há o local exato de se colocar a imagem, que ilustrará algum episódio do texto e o próprio corpo do texto, que terá obrigatoriamente uma sequência lógica: início, meio e fim.

Neste sentido, podemos observar uma característica do hipertexto, que é a não-linearidade, pois este não obedece uma sequência, e cabe ao leitor reorganizar sua estrutura, que segundo Xavier é "originalmente, descontínua e fragmentada" (2009, p.123). Em um hipertexto o leitor pode se deparar com vários *links*, que ao serem clicados lhe levam a outros hipertextos, que também conterão outros *links*, e assim sucessivamente, tornando-o infinito. Esses *links*, normalmente, aparecem no corpo do hipertexto, com outra cor e sublinhados, ou até mesmo por alguns ícones, e, ao serem clicados, levarão o leitor a outros desdobramentos textuais. Xavier (2009) defende que "o hipertexto inscreve nos links a 'erudição' necessária à compreensão de determinados discursos, tornando-os públicos. Antes essa compreensão dependeria do grau de erudição' e da capacidade mnemônica de alguns poucos leitores brilhantes" (p.125).

Para entender o hipertexto é necessário conhecer as cinco peculiaridades descritas por Xavier (2009) em relação ao texto impresso: não-linearidade, (hiper)intertextualidade ou intertextualidade infinita, imaterialidade, ubiquidade, multissemiose e descentração.
A não-linearidade, já mencionada, é considerada a característica central do hipertexto. Trata-se de uma flexibilidade desenvolvida na forma de ligações permitidas/sugeridas

entre nós que constituem redes que possibilitam a elaboração de vias navegáveis. O que não significa, do ponto de vista da linearidade linguística, interferência na ordem sintagmática, fonológica ou textual. O hipertexto "[...] rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de *constituição textual plurilinearizada*, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor" (MARCUSCHI, 2004, p. 33). Xavier (2009, p.122) chama a atenção para o seguinte:

> Todo texto ou obra literária, embora tenha sido produzido com certa ordenação em suas partes consideradas importantes pelo autor, pode ser consumido do fim para o começo, do meio para as extremidades. De igual forma, suas notas de rodapé ou índices remissivos podem nunca ser utilizados por quem os lê. Fazê-lo é uma decisão exclusiva do leitor.

Entretanto, o mesmo autor destaca: "A não-linearidade na leitura de um texto impresso é uma forma de recepção das informações e não uma regra constitutiva de sua produção como no hipertexto". (XAVIER, 2009, p.123). Nesse sentido, a deslinearidade torna-se um princípio básico durante o processo da leitura no hipertexto.

A intertextualidade justifica-se pela possibilidade garantida pelo hipertexto ao falante do acesso a inúmeros outros textos que circulam pela rede, mediante os *links* nele indexados. Koch (2003) aponta para duas outras características do hipertexto que se aproximam da intertextualidade: interatividade (devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real) e iteratividade (devido sua natureza polifônica e intertextual). Xavier (2009) utiliza o termo hiperintertextualidade ou intertextualidade infinita, para nomear o mesmo processo de dialogar com outros hipertextos indexados à *Internet*. Segundo ele: "Os *links* dispostos na página *web* abrem a possibilidade para o encadeamento de tantos outros hipertextos que podem provocar no hiperleitor um enovelamento de dados às vezes sufocante". (XAVIER, 2009, p.126)

No que se refere à imaterialidade, pode-se atribuir tal traço à própria natureza (virtual) do suporte. Nesse sentido, o hipertexto não tem a mesma estabilidade dos textos impressos. Xavier menciona a imaterialidade em relação ao texto, uma vez que não se pode tanger tactilmente o hipertexto: "É paradoxal a sensação de tocar e não tanger tactilmente o hipertexto, de atualizá-lo sem senti-lo fisicamente" (XAVIER, 2009, p.114).

O mesmo autor alerta: “A impressão do hipertexto não resolve esse problema, porque uma vez impresso, ele deixa de ser ‘hiper’, perde sua virtualidade e imaterialidade, torna-se um texto gutenberguiano”. (XAVIER, 2009, p.114)

Ainda nesse sentido, se não estiver *on-line,* o documento hipertextualizado , marcado por imagens dinâmicas e estáticas, sonoridade e *links*, não mais poderá ser considerado ubíquo, perdendo uma importante característica do hipertexto. A ubiquidade é intangível, onipresente e atemporal na *Internet*. “Uma vez publicado e indexado à *Internet*, um hipertexto poderá ser mundialmente visto” (XAVIER, 2009, p.116).

A multissemiose é uma característica explicada por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura. O hipertexto “[...] acondiciona outros modos de enunciação, tais como as imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos interpostos ao mesmo tempo na tela” (XAVIER, 2009, p.118). Há então uma possibilidade de conexão simultânea entre a linguagem verbal e não verbal de maneira integrativa, por contar com o recurso de hipermídia. Nesse sentido, Xavier (2009, p.127) acrescenta: “A linguagem digital efetuada no hipertexto tende a produzir, em seus hiperleitores, percepções sensoriais jamais experenciadas utilizando qualquer outra linguagem analógica”.

Finalmente, a descentração, um traço que ocorre no hipertexto em virtude de um deslocamento indefinido de tópicos, mesmo não se tratando de um agregado aleatório de fragmentos textuais. Há “a ausência de um foco temático dominante durante o processo da hiperleitura” (XAVIER, 2009, p.123). Desse modo: “... consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas” (MARCUSCHI, 2004, p.25). O autor é incapaz de controlar o tópico ou o leitor, o que reforça a posição do hiperleitor como coautor. “Portanto, o hipertexto parece só se deixar ‘decifrar’ fragmentariamente, funcionando como uma tecnologia enunciativa, ao mesmo tempo, mutante e plural, cuja inteligibilidade potencial é conquistada, lentamente, por meio dos mergulhos nos *links*...” (XAVIER, 2009, p. 126)

AS REDES SOCIAIS: O ORKUT E O FACEBOOK

Certamente, o grande diferencial da *Internet* é conectar pessoas e, assim, promover a interação tendo o computador como suporte. Contemporaneamente, uma inovação no cenário digital merece realce: as chamadas redes sociais ou *site* de relacionamentos, com grande destaque, no Brasil, para o *Orkut*, até 2010 e, atualmente, para o Facebook.

Nas redes sociais podem-se criar perfis, onde o usuário publicará dados referentes a sua vida, como nome, idade, trabalho, cidade onde mora, estado civil, formação acadêmica, sexo, cor, preferências sexuais, enfim construirá seu perfil virtual para que assim possa interagir com amigos, que podem ser reais ou apenas virtuais. Além disso, o internauta contará ainda na sua página virtual de um espaço para criar álbuns de fotografias, postar vídeos e comentar as publicações do seu próprio perfil, bem como o de seus amigos, dentre uma série de possibilidades.

Uma rede social pode ser definida como um conjunto de nós conectados por algum tipo de relação, em que estes nós podem ser pessoas, grupos ou outras unidades. As redes sociais referem-se a um conjunto de pessoas em uma população e suas conexões ou relações. Segundo Melo (2005), a ocorrência de redes sociais na *Internet* está ligada a uma série de objetivos, tais como: a construção de relacionamentos pessoais, a troca de informações entre pessoas que compartilham de interesses comuns (estudantes, profissionais, pesquisadores), entre outros. Assim sendo, o *Orkut* (www.orkut.com) é um sistema filiado ao *Google*, criado em 22 de Janeiro de 2004, e o *Facebook* (www.facebook.com) foi criado por alunos de Havard, também em 2004.

Quando o turco Orkut Büyükkokten, projetista do Google, criou experimentalmente esse projeto, não tinha a pretensão de tornar-se mundialmente conhecido. O objetivo inicial era apenas para trocar mensagens, telefones e fotos com colegas de trabalho e parentes. Porém, com o tempo, o que anteriormente se restringia aos prédios do *Google* se tornou sucesso mundial, inclusive no Brasil. Neste país o público é grande, fiel e ativo, o que ocasionou uma nova versão do *site,* originariamente em inglês traduzido para o português; merece destaque ainda como grande campo de pesquisas linguísticas.

O objetivo do *website*, que é gratuito, é formar "comunidades" de vários participantes, que debatem, interagem uns com os outros em fóruns, troca de *scraps*

(recados); estas comunidades são baseadas em temas e pessoas do universo real. É um serviço que permite o usuário fazer e se relacionar com amigos ou grupo de amigos, não necessariamente no sentido literal da palavra, mas sim no aspecto de se relacionar com pessoas, mesmo que virtualmente, traço comum na cibercultura. Assim sendo:

> Para poder realizar seu objetivo de aproximar pessoas já conhecidas e tornar conhecidos pessoas que não se conhecem o Orkut dispõe de uma série de características que contribuem para o surgimento de trocas interativas entre seus usuários. Uma funcionalidade interessante é a possibilidade da construção de redes pessoais de conhecidos. Através do perfil que todo usuário possui é possível se conectar às pessoas que também fazem parte do serviço. (MELO, 2005, p. 47)

Também, cada perfil de usuário conta com uma página de comentários (recados) individual como uma forma de interação entre os usuários. Quando o *Orkut* ainda não contava com uma versão em português, esta era chamada de *scrapbook*. Para facilitar na linguagem, os recados passaram a ser chamados de *scraps*. A versão do *site* para a língua portuguesa traduziu o termo *scrapbook* para recados, mas, em novembro de 2010, optou-se por manter tais recados como *scraps,* tamanha a popularidade do termo entre os integrantes dessa rede social.

O Facebook, comumente chamado de "Face" pelos seus usuários, foi criado em 2004, por quatro amigos, Mark Zuckerburg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes, que eram alunos da Universidade de Havard. Aprincípio a intenção da rede social era apenas na troca de informações estudantis entre os alunos da classe, mas logo se tornou popular entre os amigos da universidade, sobretudo, porque era um espaço onde poderiam marcar encontros, atualizar dados referentes aos estudos e interagir entre si. Não demorou muito e outras universidades passaram a fazer parte da rede também, e hoje, não mais restrita a universitários, é a maior rede social do mundo.

Na homepage do Facebook o usuário se depara de imediato com um guia de cadastramento, onde, ao preencher o formulário, estará fazendo parte da rede, além disso é motivado a criar uma conta, pois o *slogan* que aparece é "conecte-se rapidamente aos seus amigos, onde quer que você esteja". Dispertando assim o interesse nas pessoas em querer ser adicionadas a esse mundo de amizades virtuais e entretenimento.

Nesse trabalho, entende-se tanto *Orkut* quanto o Facebook como "s*oftware* social que tem como objetivo principal a criação de uma rede social ou comunidade virtual" (BOTTENTUIT JÚNIOR e COUTINHO, 2007, p. 274).

CARACTERÍSTICAS DO HIPERTEXTO NO *ORKUT* E NO *FACEBOOK*

Os exemplos a seguir, excertos de páginas das redes sociais *Orkut* e *Facebook*, ilustram uma série de características do hipertexto:

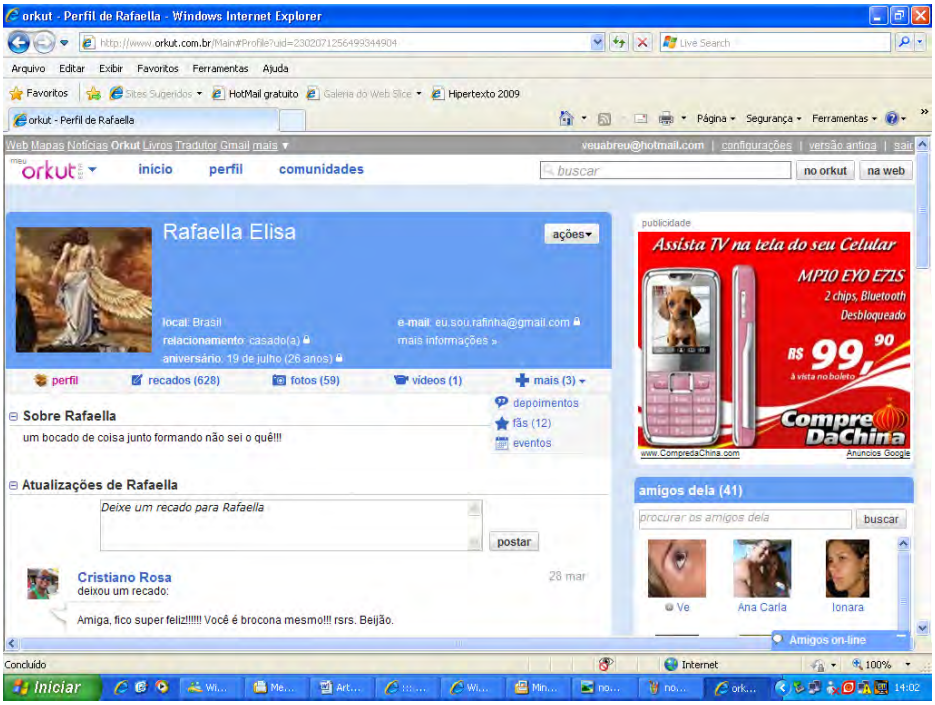


Figura 1: Perfil de um usuário do *novo Orkut*

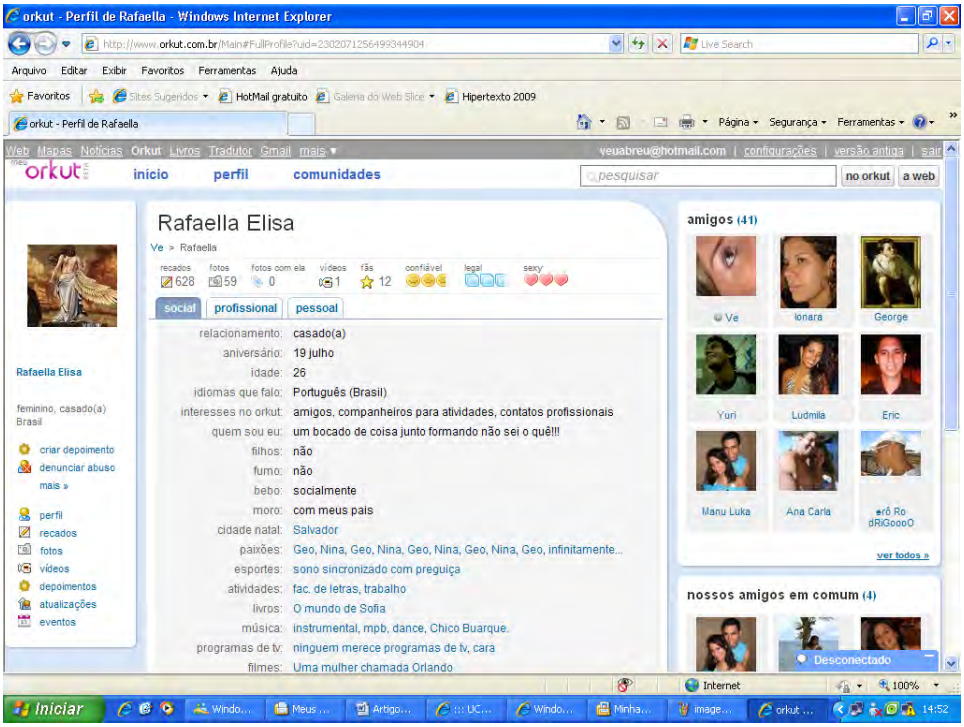


Figura 2 – Perfil de um usuário do *Orkut* (a partir do *link* "mais informações")

Na figura 1, observa-se de imediato a (hiper)intertextualidade no *Orkut*, pois permite, mediante os *links,* o acesso a inúmeros outros hipertextos que circulam na *Internet*. De acordo com cada falante que interage com a página de Rafaella Elisa é que se dá a escolha estratégica destes *links*. Assim tal autora é incapaz de controlar a progressão dos hipertextos a serem escolhidos pelos leitores, pois se pode partir dali para a observação das atualizações, recados, fotos, vídeos, ou mais informações (figura 2) do perfil da própria Rafaella; bem como para o acesso a uma comunidade virtual da qual ela faz parte e desta para inúmeras outras; também para o perfil pessoal de qualquer outro usuário do *Orkut*; ou ainda o hiperleitor pode ser atraído por uma propaganda, como a do telefone celular, que aparece na figura 5. Afinal:

No meio ubíquo da web, disputam-se as batalhas comerciais de sempre para estar no centro das redes. Mas agora se trata de redes semânticas, em um espaço onde todos os locais estão somente a um clique uns dos outros e no qual a facilidade com que as pessoas se conectam, aqui e ali, pode trazer diferenças de milhões de dólares. (LÉVY, 2004, p. 178)

Consequentemente a isso aparece a não-linearidade, onde pode haver inclusive a inexistência de um foco dominante, tal página pode ser apenas um caminho para se chegar

ao conteúdo que o leitor deseja. Além disso, cada leitura é única, pois no *Orkut* os textos estão em constante mudança. “Por essa razão, a abordagem de um hipertexto sempre será diferente, ainda que seja feita pelo mesmo usuário. Isto é, ele jamais será navegado duas vezes da mesma maneira pelo mesmo hiperleitor, pois está em fluxo perpétuo[...]” (XAVIER, 2009, p. 123).

Também se destaca no hipertexto a imaterialidade, como um fenômeno virtual. Não existe a permanência da matéria. Assim, por exemplo, pode-se ter acesso ao texto do perfil de Rafaella Elisa, na *Internet*, em qualquer uma das versões expostas pelas figuras 1(com a configuração do *novo Orkut*) e 2 (com a exibição nos moldes mais antigos do *Orkut*), no entanto não se pode tanger tactilmente tal (hiper)texto; pode-se atualizá-lo, mas é impossível senti-lo fisicamente, uma vez que, se impresso, como aparece nas figuras 1 e 2, ele perde sua volatilidade. Desse modo, atestando tal imaterialidade, estando *on-line*, do perfil social de Rafaella Elisa, pode-se partir, por exemplo, para o de Ve, e deste para o perfil de outro usuário que faz ou não parte da lista de amigos de Rafaella, perdendo-se, então o conteúdo da página de acesso e partindo-se para outro.

Ainda nos hipertextos evidenciados pelas figuras 1 e 2 também há fragmentaridade, uma vez que não existe um centro regulador. O próprio usuário, através de seu *login* e senha, adentra a sua página principal, porém encontra-se suscetível a retornos ou fugas. Dessa forma, reafirma-se que o leitor é um coautor. “O hipertexto, assim, desafia o hiperleitor a reorganizar sua estrutura, originalmente, descontínua e fragmentada; convida-o a remontar o caledeidoscópio virtual todas as vezes que o acessar”. (XAVIER, 2009, p.123)

Além de todas as características do hipertexto já detectadas nas figuras 1 e 2, pode-se perceber a multissemiose, marcada onde há conexão entre a linguagem verbal e não-verbal. Até os nomes dos “amigos” aparecem acompanhados por fotos ou figuras que representam cada um, escolhidas pelos próprios usuários. Há propagandas atrativas e as comunidades virtuais são ilustradas, além de haver uma série de outras imagens e um colorido que caracterizam o *site* e que pode ser, inclusive, personalizado. Na parte superior da figura 1 e no lado esquerdo da figura 6 podem ser vistos também pequenos ícones que estabelecem uma relação de significância com aquilo que representam (perfil, recados, fotos, vídeos, depoimentos, fãs, denunciar abuso, dentre outros). O filósofo da linguagem Lévy (2004) explica o fenômeno que justifica a multissemiose no hipertexto

e, ainda, adverte, para o risco da fuga de um (hiper)leitor que tem a seu favor a não-linearidade, a fragmentaridade e, principalmente, a hiperintertextualidade:

> O principal problema, uma vez mais, é atrair, canalizar, estabilizar a atenção. E ocorre que a melhor forma de polarizar a atenção, em um mercado tão livre e aberto quanto o ciberespaço, é *prestar serviço*, escutar exatamente o que querem as pessoas – sonho, amor, jogos, saber, mercadorias de todos os tipos – e dar isso a elas. Senão, elas irão para outro lugar, muito rápido, num só clique. (LÉVY, 2004, p. 179)

Essa convergência de linguagens, a qual "acondiciona outros modos de enunciação, tais como as imagens em vídeos, ícones animados e sons, todos interpostos na tela" (XAVIER, 2009, p. 118), pode ser perfeitamente acompanhada na figura 3. O referido hipertexto reúne diversos modos enunciativos em torno de si e distribui equilibradamente, em sua superfície ancorada na tela digital, o peso significativo que cada um possui:

Figura 3: Perfil de usuário do *Orkut* e a convergência de linguagens

No hipertexto representado parcialmente pela figura 3, a concorrência simultânea não gera concorrência entre os modos de enunciação. Nele aparecem textos verbais, textos publicitários, efeitos sonoros, imagens estáticas e animadas. Merece destaque a

Buddy Poke- boneco(a) personalizado(a) que representa o usuário do *Orkut*. O próprio *site* convida os usuários à sua recriação em terceira dimensão: “Expresse-se! Abrace, beije, faça cócegas ou dê um soco em seus amigos com seu avatar 3D personalizado”. Além do Buddy Poke, o internauta pode adicionar vídeos, fotos, jogos (como Colheita Feliz) ao seu perfil, contribuindo ainda mais para a multissemiose.

Por fim, a ubiquidade também é uma característica que merece destaque no hipertexto e também aparece bem marcada no *Orkut.* Conforme já foi mencionado, se não estiver *on-line*, o documento hipertextualizado jamais poderá dispor das vantagens da ubiquidade, especialmente a de ser acessado por diferentes usuários em vários lugares do planeta. “No caso do hipertexto, a digitalização da informação concede ao leitor acesso direto ao hipertexto original” (XAVIER, 2009, p.116). Onde, por exemplo, houver um computador conectado e uma senha de acesso ao *Orkut* será permitida a onipresença do hipertexto e seu acesso simultâneo ao hipertexto original por várias pessoas, algo impossível aos textos impressos em papel. Esse acesso simultâneo de um grande número de usuários do *Orkut* a um mesmo hipertexto de um perfil é comum quando um fato polêmico e bastante divulgado pela mídia aguça a curiosidade por alguma personalidade membro do *site*. É o que demonstra, por exemplo, a figura 4, que traz parte do perfil de Ana Carolina Oliveira, mãe de Isabela Nardoni, na semana do julgamento dos acusados pelo assassinato da criança. O texto escrito por Ana Carolina “PESSOAL INFELIZMENTE NÃO POSSO LER TODOS OS RECADOS QUE ME MANDAM!” aponta para o grande número de visitas que tal hipertexto recebe, muitas, sem dúvida, simultâneas.

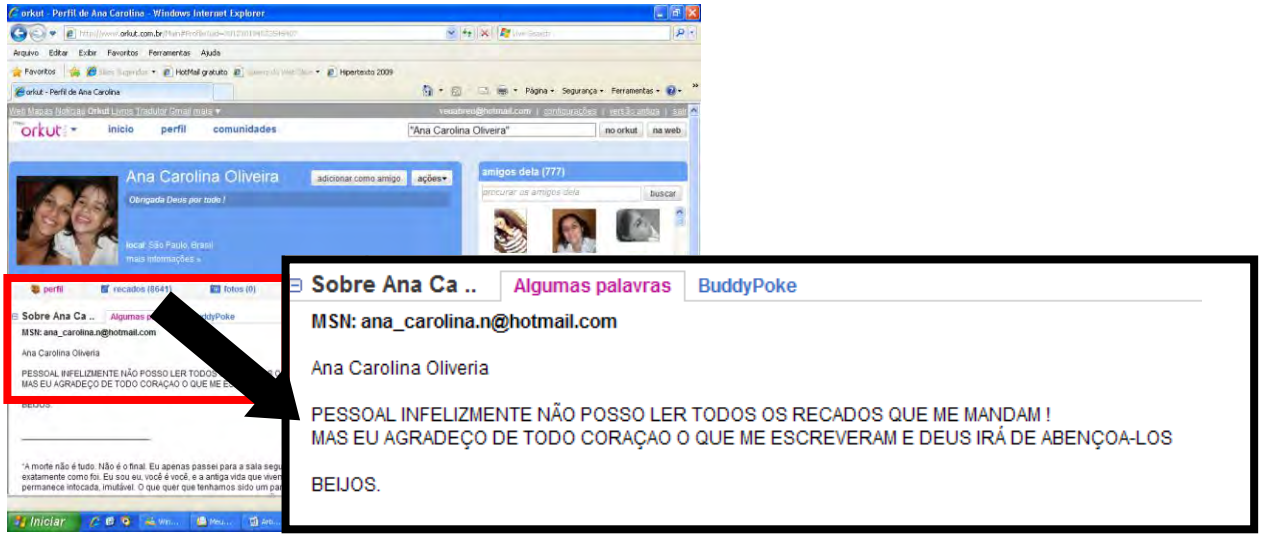


Figura 4: Perfil de usuário do *Orkut* observado por muitos outros usuários

Assim como o Orkut, o Facebook também possui uma notória natureza hipertextual . O botão "curtir" serve para que o usuário receba atualizações daquele objeto que curtiu, ou seja, que gostou, e ainda para evidenciar isso. Ao clicar no *link* "compartilhar", o internauta postará em seu mural a imagem, vídeo ou mensagem, sendo assim, todos seus amigos visualizarão a sua nova postagem. Já o *link* "comentar", é utilizado pelos usuários para inserir comentários sobre as postagens feitas pelos seus amigos, bem como suas postagens. Tais atividades denotam diversas características do hipertexto, que serão exploradas no exemplo a seguir.

Figura 5- perfil de um usuário do Facebook.

O texto eletrônico se caracteriza "pela criação de um espaço de informação no qual o leitor escolhe seu percurso de leitura através dos links" (BARROS, p.136, 2006). Nesse sentido, na figura 5, pode-se observar a intertextualidade infinita, pois permite, através dos *links*, o acesso a inúmeros outros hipertextos que circulam na internet. Neste caso, o leitor poderá optar por clicar em qualquer um dos *links* para começar a sua leitura. Poderá iniciar, por exemplo, uma sessão de conversa no *link* "bate papo", quando poderá escolher conversar virtualmente com um dos vinte e cinco amigos disponíveis, ainda poderá escolher clicar em qualquer *link*, como os aplicativos músicas e fotos, e visitar o

perfil de um de seus amigos, como o de Elida Arruda, ou, ainda, fazer assinaturas, como no mural da atriz e apresentadora Sabrina Sato.

Ao ter acesso a sua página no Facebook, o usuário terá diferentes maneiras de começar sua leitura, deste modo, pode- se observar a não-linearidade, ou seja, poderá começar sua leitura a partir do ponto que lhe chama mais atenção, e não obedecerá a uma estrutura de leitura, com início, meio e fim, como geralmente o leitor faz nos livros impressos.

Também no Facebook, a ubiquidade é uma característica marcante, ainda mais que no Orkut. Assim será permitida a onipresença do hipertexto, ou seja, uma mesma publicação poderá estar sendo vista por milhares de pessoas ao mesmo instante, isto é, uma mesma postagem, poderá ainda ser compartilhada, curtida ou comentada por diferentes usuários ao mesmo segundo. Trata-se do mesmo texto e não de cópias de um texto original, como seria em um texto impresso, que possui materialidade única. Ainda na figura 5, é notório que os usuários Everson Ribeiro e Everton Almeida publicaram em seu mural uma foto postada anteriormente por PROZAC VIRTUAL, sendo assim houve o acesso e compartilhamento de uma mesma imagem por dois usuários ao mesmo tempo, podendo ser postada por outros usuários se assim desejar.

A imaterialidade é perceptível no Facebook, representada nas figuras 5, pois tudo é feito através da tela do computador, nada é tátil, não pode ser manuseado, pois a partir do momento que qualquer figura, ícone, mensagem de texto é lançada na rede, perde o sentido material, ou seja, não é permitido mais tocá-los com as mãos, apenas agora, controladas com o *mouse*. Neste sentido, observa-se que as imagens do Facebook, mesmo que sejam exemplos de escrita no papel, ao serem digitalizados e disponibilizados na rede, perdem a característica material, pois já não se poderá mais tocá-los, as opções serão compartilhar, curtir e/ou comentar, por usuários do Facebook.

Assim sendo, os exemplos demonstrados pelas figuras tratam, portanto de textos multimídia, produzidos em rede, pois por detrás de um ícone ou de um *link* escondem-se textos prontos, que poderão ser utilizados a qualquer momento, dependendo da vontade do usuário. “Forma-se uma grande teia na formatação desse texto, por meio de conexões efetuadas on-line” (MESTRINELLI, 2005, p. 84).

Ainda, como “[...] a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (inter-conexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva)

e suas aspirações correntes...” (LÉVY, 1999, p. 123), os textos disponíveis nos perfis de usuários do *Orkut* e *Facebook* também podem ilustrar no ciberespaço, como uma espécie de corpo e de lugar simbólicos, que hibridiza a escrita, a multissemiose e a tecnologia.

Portanto, com o ciberespaço, foi redimensionada a possibilidade da narrativa não-linear, hipertextual. Nesse aspecto, na W*eb*, inclusive nas redes sociais e nas suas comunidades virtuais, todo texto se reporta a outros textos, contribuindo para a construção de seu sentido, por meio da (hiper)intertextualidade. Trata-se de uma rede de relações internas e externas para que se efetive a construção de sentido pelo (hiper)leitor, que é também coautor, na *Internet*, espaço repleto de recurso hipermidiáticos e multissemióticos, privilegiado para práticas de leitura e escrita, como bem lembra Marcuschi (2004).

CONCLUSÃO

Nesse trabalho, a análise acerca dos novos tipos de textos, os chamados hipertextos, foi feita através do cotejo entre as redes sociais Orkut e Facebook, nas quais aparecem uma infinidade deles por milhares de usuários em todo mundo.

Pode-se observar que o hipertexto é um fenômeno social e linguístico, com seus links, formando um verdadeiro entrelaçado de informações. Nas redes sociais mencionadas, é notória a presença de milhares de *links* que levarão o leitor a outros *links* e assim tornando o hipertexto infinito, cabendo ao hiperleitor traçar o melhor “caminho” de leitura para não se perder entre os hipertextos. Neste contexto, também se pode perceber que é isso que torna as redes sociais tão famosas em todo o mundo, pois é atraente ao leitor escolher sua maneira de leitura, e sobretudo ter disponíveis outras formas de enunciação, especialmente a digital, como as imagens, os vídeos, os sons, animações entre outros, e não apenas a escrita.

As características hipertextuais observadas no Facebook estão em contínua transformação, pois todos os dias o acesso a milhares de hipertextos são utilizados ou descartados pelos usuários da rede de relacionamentos. Essas características são bem acentuadas na rede, porém muitas outras tendem a surgir com as mudanças em *sites* de relacionamentos, como, por exemplo, a linha do tempo que atualmente tenta organizar linearmente o Facebook, mas não dá conta da sua característica principal: a não-linearidade Portanto, a própria atividade humana e seu dinamismo justificam as

transformações nas maneiras de enunciar e dispor os hipertextos, já que se concebe língua e sujeito como interação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ARAÚJO, Júlio César. **Chat na Web: um estudo de gênero hipertextual**. 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BOTTENTUIT JUNIOR, João. COUTINHO, Clara P. O software social Orkut: estudo da comunidade virtual "Ensino a Distância". In M. Muñoz et al (coord.). **Actas da Conferência Ibero-Americana INTERTIC**, Porto, 2007.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de**. Letramento Digital- considerações** sobre a leitura e a escrita na internet. In: **Polifonia.** Periódico do programa de pós-graduação em Estudos de Linguagem. UFMG- ano 9. Volume 12, nº 1. 2006. Cuiabá. Editora Universitária, V. I; 22 cm.

MELO, PAULO Henrique da Fonseca. Software Social e interação humana: observações preliminares sobre o Orkut.In: **I Encontro Nacional sobre Hipertexto**.Coordenação geral de Antonio Carlos dos Santos Xavier. Recife, 2005. CD-ROM. Produzido por NETHE – Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional da UFPE.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. O ciberespaço e a economia da atenção. In: PARENTE, André. **Tramas da rede:** novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2004

MESTRINELLI. Espaços Mentais e Hipertexto: Considerações sobre os Chats do IRC. In: **Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002.

_____. E-forum na Internet: Um gênero digital. In: ARAÚJO, Júlio César, BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na Internet**: Novas formas de usar a linguagem. 2004.

_____. **A era do hipertexto:** linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

REDES DE MEMÓRIA E EFEITOS DE SENTIDO EM DISCURSOS SOBRE TELENOVELAS NO GÊNERO COMENTÁRIO *ONLINE*

Francisco Vieira da Silva (UFPB)

Introdução

Em *A Farmácia de Platão,* Derrida (2005) compreende que um texto só é um texto se ele ocultar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e as regras de seu jogo. Esse jogo de (des)velar os sentidos de que fala Derrida (2005) também vale, em parte, para os enunciados, entendidos aqui como a unidade do discurso, tendo em vista que os enunciados são caracterizados como sendo não visíveis ainda que não totalmente ocultos (FOUCAULT, 2010). Isso significa entender que tanto o texto quanto o enunciado são caracterizados por não exibir todas as suas nuanças, todos os efeitos de sentido e as redes de memória que encerram. Por outro lado, o enunciado também não esconde tudo numa camada subterrânea das significações, mas o sentido emerge das descontinuidades, das fissuras inerentes aos discursos, num espesso pingue-pongue entrelaçado nos intermitentes movimentos de mostrar e esconder. Assim, os enunciados e, por extensão, os discursos, são práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se refutam e se excluem.

Levando em consideração os aspectos anteriormente discutidos, objetivamos direcionar um gesto de leitura em torno dos enunciados provenientes de comentários *online* sobre as telenovelas brasileiras, a fim de descrevê-los e interpretá-los, na tentativa de evidenciar o trajeto social dos sentidos que emergem da tessitura discursiva e denotam a relação que os enunciados estabelecem com o já-dito, com a memória discursiva que norteia os dizeres e os inscrevem na história.

As telenovelas brasileiras são reconhecidas mundialmente, o que torna o país um dos principais produtores/exportadores do gênero televisivo em questão. Todavia, subsiste uma série de posicionamentos que relativizam a importância desse produto midiático, na medida em que se

alardeia a perniciosa influência que a telenovela exerce sobre a cultura e a identidade dos brasileiros. Há os que defendem com veemência que a telenovela incita a violência e a erotização infanto-juvenil e feminina, bem como "deseduca" (no sentido de alienar) a população, devido à obviedade dos enredos e às fórmulas consagradas e imutáveis (sic) que caracterizam a referida teledramaturgia.

Interessa-nos, a partir de uma abordagem discursiva, evidenciar como o sujeito do gênero comentário *online* tece os seus dizeres e os vincula aos diversos posicionamentos sociais e ideológicos existentes acerca do objeto sobre o qual dissertam. Para tanto, a escolha do gênero comentário *online* deu-se em função deste preservar, em certa medida, o anonimato daquele que escreve, de modo que possa expressar-se sem o anseio de preservar a face ou lançar mão de outros mecanismos do tipo.

A possibilidade do anonimato, dessa forma, estimula os sujeitos a dizerem o que pensam, sem se preocuparem, *a priori*, com que os demais vão pensar. Isso reflete sobremaneira na forma como esse sujeito dialoga com outros dizeres, como também reforça certos estereótipos e (pre) conceitos. A presente investigação pode ser classificada como sendo uma pesquisa descritiva/interpretativa de abordagem qualitativa, cujo *corpus* é formado por enunciados presentes no gênero comentário que tratam de notícias publicadas sobre telenovelas no *site* da Folha de São Paulo nos meses de outubro e novembro de 2012.

No tópico seguinte, discutiremos alguns pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), com ênfase nos conceitos de memória discursiva; efeitos de sentido; enunciado e arquivo, que serão mobilizados na leitura do discurso sobre as telenovelas.

Domínios de memória e efeitos de sentido na descrição/interpretação de enunciados

Conforme aponta Maldidier (2003), o sentido se forma na história através do trabalho de memória, na incessante retomada do já-dito. A partir disso, podemos compreender que a memória é responsável por dotar o discurso de uma historicidade que o constitui. É por meio da memória discursiva que o sujeito encontra saberes que dão coerência ao seu dizer, tendo em vista a vinculação a outros dizeres, a outras vozes.

O funcionamento do discurso se inscreve, de acordo com o que defende Pêcheux (2006), no entrecruzamento da estrutura/materialidade linguística com o acontecimento, com a

historicidade intrínseca a toda produção discursiva. Assim, "a ordem da língua e da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso." (ORLANDI, 2007, p. 12). Se não fosse a memória discursiva, não seria possível a ligação necessária entre o real da língua e o real da história e, por conseguinte, a produção de sentidos.

O conceito de memória discursiva insere-se nos estudos da AD em meados dos anos 80, quando se esboça certa aproximação entre os estudos de Foucault e de Pêcheux, e mais precisamente quando este último começa a compactuar com os pressupostos teóricos de autores da chamada Nova História (Nora, Le Gof, entre outros). Nesse contexto, Pêcheux (2006) entende que a memória discursiva restabelece os "implícitos", ou seja, os pré-construídos, os discursos transversos de que a leitura de um texto (e, por extensão, de um discurso) necessita. Contudo, não se trata de uma memória psico-fisiológica, mas sim de efeitos de uma memória social, histórica e coletiva de produção de sentidos possíveis. Esses efeitos de memória "tanto podem ser de lembrança, de redefinição, de transformação quanto de esquecimento, de ruptura, de denegação do já-dito." (BRANDÃO, 2004, p. 99).

A memória discursiva relaciona-se de forma estreita com a ideia de interdiscurso, definida por Pêcheux (1988) como aquilo que fala antes, alhures e independentemente. O interdiscurso ativa uma memória discursiva diante da qual o enunciado faz/produz sentido, ou seja, "o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que as minhas palavras façam sentido, é preciso que elas já façam sentido." (ORLANDI, 2000, p. 33). Além disso, é por meio da memória discursiva que se torna possível a toda formação discursiva (aquilo que define o que pode e deve ser dito) fazer circular formulações anteriores, já enunciadas.

O conceito de interdiscurso introduzido por Pêcheux não se confunde com o de *intertextualidade* derivado das abordagens bakhtinianas, pois existe no primeiro uma relação com a noção de *pré-construído* advindo dos estudos do próprio Pêcheux em parceria com P. Henry. Além disso, o interdiscurso de Pêcheux difere da intertextualidade, dentre outras razões, pelo fato de trabalhar "[...] o espaço ideológico-discursivo no qual se desenvolvem as formações discursivas, em função das relações de dominação, subordinação e contradição." (MALDIDIER, 2011, p. 51).

De forma contígua ao conceito de interdiscurso, deve-se conceber o espectro do intradiscurso, este se define como o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois). (PÊCHEUX, 1988).

O intradiscurso se encontra no fio do discurso, na horizontalidade/formulação do dizer, ao passo que o interdiscurso reside na memória discursiva, nos saberes construídos e já

esquecidos, no eixo vertical do dizer e que preside a constituição desse dizer. (COURTINE, 1985, *apud* ORLANDI, 2006). Em outros termos, o interdiscurso seria o lugar em que o sujeito enunciador encontra os subsídios necessários para conferir coerência ao seu dizer, tendo em vista a articulação desses subsídios no nível da formulação, mais especificamente na materialidade discursiva.

Diante do exposto, vale salientar que, subjacente às proposições foucaultianas acerca da análise do enunciado, é possível vislumbrar indícios que nos remetem à memória discursiva, tal como a concebemos neste artigo. Segundo Foucault (2010), uma análise enunciativa deve levar em conta que:

- o enunciado é constituído pela série de outras formulações, no interior das quais se inscreve;
- o enunciado constitui-se, ainda, pelo conjunto de formulações a que se refere (implicitamente ou não) seja para repeti-las, modificá-las, adaptá-las, seja para se contrapor a elas, seja para falar de cada uma delas; assim, o enunciado acaba por reatualizar outros enunciados;
- o enunciado relaciona-se com o conjunto de formulações cuja possibilidade ulterior é por ele propiciada, através de uma réplica, de uma filiação, por exemplo.
- por fim, ele é constituído pelo conjunto das formulações em relação às quais se apagará, ou será preservado, conforme as contingências sócio-histórias nas quais esse enunciado foi engendrado.

Diante do exposto, cabe ao analista de discurso considerar os jogos enunciativos que provêm do fato de o enunciado "ter as margens povoadas por outros enunciados." (FOUCAULT, 2010, p. 112). Isso pressupõe tomar o enunciado no espaço discursivo em que se realiza, levando em consideração as regras que permitiram a sua aparição. É nesse ponto que a memória discursiva intervém, uma vez que a produção de sentidos do enunciado está em consonância com as redes de memória que ele atualiza. Segundo Silva (2010), considerar o enunciado como parte de uma série significa admitir sua relação com outros enunciados que o precedem e o seguem, ou seja, tomá-lo como pertencente a um domínio associado que lhe impõe relações possíveis com um passado e que abre um futuro eventual.

Para que possamos apreender a vinculação dos enunciados com a memória que os constituem, Foucault (2010) propõe a noção de arquivo. Tal noção ganha relevância para os estudos da AD, uma vez que por meio dela é possível vislumbrar as regras de uma prática discursiva numa dada conjuntura sócio-histórica. Assim, "entre a tradição e o esquecimento, ele [o arquivo] faz aparecerem as regras de uma prática que permitem os enunciados subsistir, e ao mesmo tempo, se modificarem regularmente." (FOUCAULT, 2010, p.150).

É preciso esclarecer que a noção de arquivo aqui esboçada não se aproxima da ideia de arquivo como uma soma de textos de determinada cultura, o que nos remete aos documentos de diferentes povos que foram preservados ao longo do tempo e que se encontram atualmente disponíveis em museus e outros centros do patrimônio histórico, isto é, os enunciados conservados por uma via arquivística. (SARGENTINI, 2007). Na concepção de Foucault (2010), o arquivo é entendido como a lei da enunciabilidade, isto é, as múltiplas condições que fazem com que determinados discursos produzidos há tanto tempo não sejam esquecidos, mas sejam paulatinamente postos em cena por outros discursos, no intuito de refutá-los ou confirmá-los.

O conceito de arquivo produz inflexões importantes sobre a forma de organização e seleção do *corpus* nas pesquisas erigidas no campo da AD. Há um redimensionamento do *corpus* discursivo, a partir das pesquisas de J. J. Courtine, nos anos 80. Para esse autor, o *corpus* antes era entendido como um conjunto de sequências discursivas dadas a *priori*. Com a noção de *forma de corpus*, Courtine (1981) concebe o *corpus* na sua relação com as configurações do arquivo, fazendo com que o analista do discurso procure investigar o lugar discursivo ocupado por um dado acontecimento discursivo no âmbito de um determinado arquivo.

Na seção seguinte, apresentaremos o gesto de leitura lançado sobre o *corpus*, com vistas a articular as noções antes discutidas com os dizeres sobre as telenovelas enunciados pelos sujeitos produtores do comentário *online*.

"Deus nos livre e guarde"[424]: uma análise dos discursos sobre as telenovelas

Antes de delinearmos o nosso gesto de leitura, convém tecermos algumas considerações a respeito do gênero comentário *online*, uma vez que é por meio dele que a produção discursiva sobre as telenovelas se efetuou. Em linhas gerais, entendemos que o

[424] Enunciado retirado de um dos excertos que compõem o *corpus.*

comentário *online* estabelece uma relação de dependência com o gênero que tornou possível a sua existência, qual seja: a notícia. Assim, a emergência do comentário *online* perfila-se a partir dos elementos que aparecem na notícia.

Além disso, os comentários produzidos também suscitam a possibilidade de uma réplica, facilitando, pois, uma interação constante entre os enunciados que são veiculados pela mídia digital. Na análise aqui empreendida, procuraremos contextualizar as condições de produção dos discursos que atravessam os enunciados referentes às telenovelas, haja vista a necessidade de articulá-los com a notícia que os embasa, já que o leitor, na maioria das vezes, direciona seus comentários para a notícia ou para outros comentários sobre essa notícia.

Selecionamos comentários acerca de notícias que, de algum modo, tratavam das telenovelas. Tais notícias enfocavam aspectos como a audiência, a relação entre a telenovela e a vida pessoal dos atores, bem como a comparação entre elementos presentes em novelas distintas, como o caso da boate em que se apresentam as mulheres traficadas da novela *Salve Jorge* (Glória Perez) com o famoso prostíbulo de *Grabiela* (adaptação do romance *Gabriela, cravo e canela* de Jorge Amado por Walcyr Carrasco).

Tendo em vista a noção de arquivo anteriormente discutida e no intuito de contextualizarmos os discursos sobre a televisão (com ênfase na telenovela) analisaremos a seguir os enunciados presentes numa cena da telenovela Tieta (1989/1990)[425], em que a personagem Perpétua (Joana Fomm) convida os moradores da cidade (Santana do Agreste) para protestarem contra a chegada da televisão, tendo em vista as consequências danosas acarretadas por tal veículo na moral e nos "bons costumes" daquela população. A cena se passa em frente à igreja da cidade. A personagem Perpétua, na condição de viúva recatada, usa a cor preta em todas as suas vestes, inclusive no guarda-chuva que carrega, e que utiliza como uma espécie de cajado, movimentando-o de maneira brusca, com objetivo de chamar a atenção dos presentes. Abaixo transcrevemos um trecho da referida cena.

> Perpétua: Num deixe tapiar vocês! Esse sonho aí (aponta com o guarda-chuva em direção ao público) num é sonho não, é pesadelo![426]

[425] Novela brasileira produzida pela Rede Globo e exibida entre 14 de agosto de 1989 e 31 de março de 1990. Livre adaptação do romance *Tieta do Agreste* de Jorge Amado, a novela foi escrita por Aguinaldo Silva, em parceria com Ana Maria Moretzsohn e Ricardo Linhares. (REDE GLOBO, 2010).

[426] O sonho a que a personagem se refere atrela-se a um estratagema planejado pela personagem Tieta (Betty Faria) para introduzir a televisão na cidade. Tratava-se de um caminhão no qual estava inscrito os dizeres "a arca dos sonhos." Durante certo período da trama, esse caminhão aguçou a curiosidade dos

> Pesadelo de sem-vergonhice... Eu lutei a minha vida intera pelos bons custumes dessa cidade! Daqui a pouco seus fi vão ficar rebolano pelas praça imitano televisão, vão tá cantano música sacrilíca! Esses apareio maldito são coisa do Demo! Vão disintegrar as família, seus filhos vão ficar ouvino o que ele diz e vão fazer ouvido moco pra verdade que nós ensinamos! Por isso (em tom de gritaria) que venho aqui pra convocar vocês pruma macha! Uma macha pra mostrá publicamente o nosso repúdio!
>
> Bafo de bode: (ri) Tribufu!
>
> Perpétua: Uma macha contra esse apareio maldito que vem desagregar as família, esses apareio que exibe os corpos nus, incitando ao deboche e a lascívia...
>
> (Em seguida, o público se dispersa aos poucos. Perpétua fica indignada com tal atitude e implora desesperadamente que a escutem.) (SILVA, LINHARES & MORETZSOHN, [1989] 2012).

Na fala da personagem de Joana Fomm perpassa a ideia de que a televisão e, por extensão, a telenovela acaba se configurando como algo perigoso, que deturpa e "desagrega as família". Daí, a necessidade de realizar uma marcha de repúdio à TV. Nesse ínterim, a personagem inscreve seu dizer no âmbito do discurso religioso, quando, de certa forma, afirma que os aparelhos de televisão estão vinculados a uma suposta influência demoníaca, a qual irá expor a população às músicas sacrílicas e aos corpos nus. A despeito do insulto de Bafo de Bode (Benvindo Siqueira), morador de rua que vez por outra aparece nessa narrativa teledramatúrgica e constitui um observador astuto dos acontecimentos da história, Perpétua prossegue no seu objetivo de convencer a população para aderir à marcha, embora não logre êxito. Em síntese, ressoa do discurso dessa personagem a ideia de que a televisão representa uma afronta aos costumes preconizados pela família, aqui concebida no modelo da tradição cristã.

Podemos entender que no arquivo referente aos discursos sobre a telenovela, essa memória discursiva ocupa um lugar de destaque. Em outras palavras, para que faça sentido, os dizeres de Perpétua precisam atualizar uma rede de memória, que, nesse caso, seria aquela que concebe a televisão/telenovela como algo nocivo à família, à moral cristã. De forma análoga, alguns enunciados sobre as telenovelas também tendem a restringi-las apenas a tese de que tais

moradores da cidade, pois todos queriam saber o que tinha dentro do veículo. Posteriormente, foi revelado o conteúdo do veículo: vários aparelhos de TV ligados ao mesmo tempo.

produtos reproduzem a ideologia dominante, dada a sua onipresença do ponto de vista mercadológico. (LOPES, BORELLI & RESENDE, 2002).

É necessário não deixar de mencionar o caráter metalinguístico que esses dizeres assumem no contexto em que são produzidos, haja vista que são veiculados pela TV, por meio de uma telenovela. Mas, o que nos interessa a partir da análise dessa cena é que os resquícios dessa fala de Perpétua estão presentes na base das críticas feitas pelos leitores dos comentários *online* que constituem o *corpus* dessa investigação. Esses discursos trazem à tona uma memória discursiva norteadora das críticas endereçadas às telenovelas, desde que esse produto televisivo ganhou a importância que goza atualmente na produção televisiva brasileira.

Observemos, pois, as sequências discursivas (SD) abaixo, para apresentar posteriormente nossas considerações:

SD01:[427] "Por carência de criatividade, ou mesmo falta de talento, de há muito tempo os bordeis pululam as cabeças dos nossos precários dramaturgos que não concebem nada de edificante e assim nos castigam, "ad eternum", com suas "obras primas" – leia-se pornochanchadas de péssima qualidade. São paupérrimos enredos que de tanto repetitivos, enjoativos, extrapolam o nosso limite de tolerância ao que é de mau gosto. É deprimente termos que tolerar esses folhetinescos concebidos pelos ditos "consagrados" autores. Pior é que se acham legítimos retratistas da nossa sociedade. Enganam-se! Temos algo bem melhor, vocês, por péssimos observadores, é que não descobriram!" (Hildeberto Aquino, grifo nosso)

SD02: Me desculpem, mas uma Gloria Menezes é uma Glória, nesse elenco ninguém passa credibilidade, são muito ruíns, começando pelo ator principal, muito cheio de firulas, logo estará sem camisa, como sempre fêz! Novela é o circo do brasileiro que gosta também de pão! Defenestremos esse produto de nossa televisão! (Mario Pere, grifo nosso)

SD03: Este país não é sério e seu povo é totalmente manipulado. O absurdo:manipulado por uma única pessoa: o autor de um texto onde escreve o que bem entender e milhões param para ver o que escreveu, muitas vezes sem lógica e com muitos absurdo tornando o povo demente. Só neste país fajuto! Nunca seremos 1º mundo! Os estrangeiros riem do povo desinformado deste país! (Eduardo Sousa, grifo nosso)

Os leitores da Folha de São Paulo que comentam as notícias publicadas no *site* desse jornal, cujos comentários expomos anteriormente, situam seus dizeres no sentido de enfatizar a má qualidade das telenovelas brasileiras e as funestas inflexões que exercem sobre a cultura nacional. O sujeito da terceira sequência discursiva assevera que "nunca

[427] Os comentários *online* que compõem o *corpus* dessa investigação foram coletados *ipsis litteris*, de maneira a preservar as especificidades da escrita virtual.

seremos 1º mundo", uma vez que o povo é manipulado de maneira constante pelos mandos e desmandos do autor da novela. De maneira similar, o sujeito da primeira sequência discursiva questiona a acentuada exploração do bordel em tramas atuais (as novelas *Salve Jorge* e *Gabriela*, conforme já mencionamos).

Essa "coincidência" de cenários, segundo o leitor, denuncia a falta de preparo dos autores, ao mesmo tempo em que castigam o leitor a aturar situações deprimentes e "pornochonchadas de péssimas qualidades." Embora não explicite, essa atitude depreciativa em relação aos bordéis das telenovelas pode evidenciar que o leitor acredita que a função do bordel, enquanto algo que atrapalha o modelo de família vigente, acaba sendo encarado como um retrato da sociedade, podendo também engendrar uma imagem estereotipada do país. Desse modo, há em ambos os excertos uma preocupação com a preservação da imagem do país, da família, o que nos reporta à memória discursiva das organizações de cunho religioso e tradicional que defendem a tradição, a família e a propriedade. Essa visão moralista, conforme aponta Martín-Barbero (2008), concebe a telenovela como um elemento corruptor das tradições familiares, como uma influência nociva à educação das crianças e dos jovens.

No segundo excerto, quando o leitor critica o elenco da novela *Salve Jorge*, uma vez que a notícia já enfocara a repetição de atores em novelas da autora Glória Peres, ele o faz de modo a destacar que o ator a que se refere – Rodrigo Lombardi – logo estará sem camisa, como é de costume.[428] O fato de estar sem camisa, segundo o leitor, significa dizer que o ator, para que possa fazer sucesso, precisa exibir o corpo, em face de uma atuação deficiente. Aqui podemos notar vestígios de um discurso que condena a exposição do corpo na TV, anteriormente exemplificado nos dizeres da personagem Perpétua.

Em seguida, o leitor afirma que a novela é "o circo do brasileiro que também gosta de pão." Essa referência direta à política do *panen et circenses* dos romanos, que postulava o provimento de comida e diversão para a população, a fim de atenuar a insatisfação popular contra os governantes, revela que o leitor crê que a sociedade

[428] O leitor possivelmente se refere à personagem de Rodrigo Lombardi na novela *Pé na Jaca* (2006), do autor Carlos Lombardi, em que tal personagem ficava sem camisa com certa frequência. Aliás, esse fato é recorrente nas telenovelas de Carlos Lombardi, daí o leitor associar, de maneira generalizada, a figura do ator Rodrigo Lombardi com essa regularidade em relação a pouca vestimenta das personagens masculinas nas obras daquele autor.

brasileira, tal qual os romanos, pouco se interessa por questões que transcendem os limites da alimentação e da diversão, o que mais uma vez reitera a tese da manipulação da telenovela, daí o desejo do leitor de expurgá-la da TV.

Para conferir coerência ao seu dizer, e, com isso, produzir determinados efeitos de sentido, o produtor do comentário recorre à memória discursiva, a discursos outros, mais especificamente por meio do enunciado *pão e circo*, que acaba por historicizar esse discurso, situando-o na relação com um já-dito. Nesse ponto, o enunciado pão e circo demarca o real histórico, concebido como "uma remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior." (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Nas sequências discursivas abaixo transcritas é possível notar a emergência de certo posicionamento ideológico do produtor do comentário, no momento em que disserta sobre as telenovelas:

SD04: É extremamente complicado entrar na página inicial de um jornal desse porte e ver este tipo de coisa tão inútil com tanta intensidade! (João Bonfante Junior)

SD05: Como diz o (chefe do mensalão) LULA, o povo não se preocupa com corrupções e sim quem matou quem na novela da globo e assim caminha o povo brasileiro, ê vida de gado, os políticos deste país, principalmente os petistas, devem agradecer muito a rede globo. (José Morais)

Na primeira sequência discursiva, o leitor põe em xeque a credibilidade e a imagem do jornal, a partir do momento em que este noticia com veemência acerca da telenovela. Assim, para o leitor, um jornal "daquele porte" não deveria dar tanta ênfase a um produto que pouco (ou nada) acrescenta aos consumidores desse veículo midiático.

Dessa maneira, o leitor reconhece que a telenovela, denominada por ele como "esse tipo de coisa", não deveria aparecer com tanta frequência e tamanha intensidade, como o foco dos noticiários, uma vez que há fatos mais relevantes que poderiam ser explorados. Esses dizeres demonstram uma decepção por parte do leitor em relação ao jornal, ao mesmo tempo em que trazem à tona a imagem que o autor do comentário faz do público que lê a *Folha de São Paulo*, ou seja, um seleto grupo de pessoas esclarecidas que não têm tempo (ou não deveriam ter) para se informar a respeito das "inutilidades" das telenovelas brasileiras, consideradas como um subproduto da cultura de massa, e que não deveriam ocupar lugar de destaque num jornal com tamanha influência.

O leitor da sequência seguinte cita o discurso indireto do ex-presidente Lula, denominado de "chefe do mensalão". Segundo o leitor, Lula teria afirmado que o povo brasileiro prefere desvendar o mistério do "quem matou"[429] das telenovelas a se preocupar com as questões políticas, mais precisamente com os vários escândalos de corrupção eclodidos na política nacional. A seguir, o leitor evidencia que os políticos de um partido específico (o PT), anteriormente representado pela referência a Lula, devem ser gratos à emissora que produz as telenovelas, pois é por meio destas que o público se entretém, e que, anestesiado pelos conflitos das tramas, evade da realidade, dos diversos problemas sociais e políticos existentes no país.

A partir destas considerações, pode-se perceber mais uma vez a tese de que a telenovela é responsável pela alienação e pelo "empobrecimento" intelectual dos telespectadores. Aliada a essa tese, o autor do comentário *online* manifesta uma posição de repúdio aos membros do PT, mais especificamente à figura de Lula, associando a imagem do presidente à falta de interesse do povo brasileiro em relação à corrupção, dada a predisposição desse povo em acompanhar os diversos conflitos inerentes às produções teledramatúrgicas, em vez de se importarem com os problemas políticos do país.

Os enunciados sobre a telenovela, neste caso, encontra-se atravessado por discursos que denotam determinada posição política, fazendo-nos pensar com Gregolin (2007), que não se deve perder de vista o fato de que todo discurso acontece no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece co-relações, deslocamentos, vizinhanças. Trazendo essa assertiva para a questão do enunciado, comungamos com Foucault (2010), quando compreende que não há enunciado que não suponha outros. Desse modo, entendemos que não há nenhum enunciado que não tenha, em torno de si, um campo de coexistência. Assim, os enunciados relativos à telenovela trazem à baila outros enunciados que apontam, por exemplo, para um posicionamento político, como no caso do exemplo analisado anteriormente.

A fim de descrevermos/interpretamos a discursivização da telenovela, analisemos as sequências discursivas a seguir:

[429] Recurso utilizado com frequência pelos autores das telenovelas, no objetivo de prender a atenção do telespectador e, com isso, atingir altos índices de audiência.

SD06: Além de causar mal estar em casa pelo seu baixo nível educacional o ambiente de novelas ainda desagrega casais. Deveria haver um canal especifico para quem deseja ver essa porcaria. O pior é que te gente que além de ver, ainda deixa seus filhos verem esse tipo de baixaria e deseducação. (Antonio Carlos, grifo nosso)

SD07: Sinceramente eu nunca vi nada mais nojento do que esta novela, cenas ridiculas, falcatruas, traição, roubo, morte, prostituição, meus deus algo totalmente sem cultura, sem nada para aproveitar, apenas coisas ruins, tragédias, um final, horroroso, sem sentido, uma verdadeira baixaria, por esse exemplo de novela que o mundo está cada x mais perdido, as pessoas assistem essas maldades e acham que na vida real isso funciona, na novela tudo acaba em pizza, o cara rouba, mata, etccc.e foge num jatinho. (Rose Marcello, grifo nosso)

SD08: Quer saber uma coisa véio?, esse negócio de ver casalzinho de novela se beijando com juras de amor eterno já encheu o saco!!!!. Sabe qual é a melhor parte da novela?, quando termina e começa o futebol!!!! (Maurício Saavedra)

É possível notar nos excertos acima efeitos de sentido associados às marcas do discurso exemplificado anteriormente pela personagem Perpétua, mais precisamente a noção de que a telenovela constitui uma perniciosa influência para os jovens e para a família de uma forma em geral, posto que na SD06 o leitor condena os pais que deixam os filhos assistirem a "esse tipo de baixaria e deseducação." Esses vestígios alojados no intradiscurso e materializados por meio dos termos "baixaria" e "deseducação" reiteram a memória discursiva que condena as telenovelas e as considera como uma afronta ao modelo de família tradicional, ancorado na tradição cristã.

Complementando esse discurso, a leitora da SD07 enumera os malefícios da novela *Avenida Brasil*, escrita por João Emanuel Carneiro, para a sociedade. Segundo essa leitora, a novela acaba por induzir as pessoas à delinquência e ao crime. A partir desse raciocínio, o aumento e/ou midiatização da violência ou ainda o fato de "o mundo está cada x mais perdido" está diretamente relacionado com a exploração acentuada de atitudes negativas e de impunidade que a telenovela põe em cena. A autora considera a novela "nojenta" e revela que os problemas nela enfocados podem acentuar os diversos problemas reais dos grandes centros urbanos. Neste sentido, o fato de "tudo acabar em pizza" nos enredos das telenovelas favorece ainda mais os inúmeros casos de impunidade que a mídia traz à tona com frequência. A internauta compreende os telespectadores como sujeitos passivos em relação à influência da telenovela, enquanto um produto da cultura midiática.

No último excerto selecionado para essa análise é possível entrever na trama discursiva tecida pelo sujeito do comentário uma determinada posição de sujeito que se

encontra atrelada às representações de gênero culturalmente construídas no que concerne à preferência por determinados produtos televisivos.

Dessa maneira, é comum associar à telenovela, embora isso não seja uma "verdade" indubitável, ao público feminino, enquanto o futebol é relacionado aos homens. Nesse contexto, o sujeito denota a posição-sujeito a partir da qual enuncia, no momento em que opina sobre a telenovela. Ao afirmar que o romantismo aflorado dos "casalzinhos" já "encheu o saco" o sujeito demonstra não ter disposição para assistir à abordagem muitas vezes excessiva que a telenovela dispensa aos conflitos amorosos, uma vez que (quase) todas têm um relacionamento amoroso como o *leitmotiv* da narrativa, devido ao fato de o gênero telenovela amparar-se no melodrama como o elemento norteador no desenvolvimento do enredo. (JUNQUEIRA, 2009). Nessa medida, o sujeito do comentário *online* admite, com uma finalidade cômica, que a melhor parte da novela é quando esta termina e iniciam as transmissões do futebol, assinalando, pois, uma preferência por esta última atração.

Esse sujeito lança mão de uma memória discursiva relativa à questão das representações de gênero e ao gosto por certos produtos televisivos (telenovela e futebol) e, desse modo, evidencia a posição sujeito com a qual se identifica. Para Foucault (2010), descrever um enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse, mas em determinar qual a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. No que concerne à posição adotada pelo sujeito do último excerto, acreditamos que, para que um indivíduo possa vincular-se a ela, ele necessita compactuar, por exemplo, com a tese de que homem só gosta de novela quando esta acaba e começa o futebol.

Comentários (in)conclusivos

Neste artigo, estabelecemos como objetivo analisar os enunciados advindos de comentários *online* produzidos sobre notícias que exploravam, em alguma medida, as telenovelas brasileiras, publicadas no site do Jornal *Folha de São Paulo*. De um modo mais específico, objetivávamos descrever/interpretar os enunciados presentes nos discursos sobre as telenovelas, para investigarmos as redes de memória e os efeitos de sentido a que os leitores da *Folha* se vinculam a fim de produzirem dizeres, em conformidade com as posições de sujeito que ocupam. Partimos da noção foucaultiana de discurso e enunciado, do conceito de memória discursiva postulada por Michel Pêcheux,

bem como dos desdobramentos que tais conceitos incutiram sobre os construtos teóricos da Análise do discurso de linha francesa.

Dentre esses desdobramentos encontramos respaldo no conceito de arquivo proposto por Foucault (2010). Assim, no arquivo dos discursos acerca da telenovela selecionamos uma cena da novela *Tieta* (1989), na qual a personagem Perpétua (Joana Fomm) se posiciona de maneira contrária à chegada da TV em Santana do Agreste. A tessitura discursiva dos dizeres daquela personagem atrela-se a um domínio da memória discursiva que concebe a TV e, por conseguinte, a telenovela como uma ameaça à constituição familiar, sob o olhar da tradição cristã. Esse domínio de memória sustenta alguns dos discursos produzidos pelos sujeitos dos comentários *online,* conforme constatamos no gesto de leitura lançado sobre o *corpus*.

Assim, para debaterem sobre as notícias publicadas a respeito das telenovelas os sujeitos dos comentários *online* trazem à tona outros discursos, de modo que assinalam a heterogeneidade desses discursos. Noutras palavras, os sujeitos retomam enunciados que nos remetem ao discurso de proteção à família e à pátria, perfilam determinados posicionamentos políticos, bem como reiteram algumas representações sociais que definem as preferências em relação às atrações televisivas, com base no gênero dos telespectadores. Em suma, essa heterogeneidade discursiva corrobora o fato de que o enunciado se "integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja." (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Convém ressaltar que o sujeito do comentário *online* opina sobre as notícias publicadas no *site* da Folha sem demonstrar preocupações em relação ao que os demais possam achar, posto que a possibilidade do anonimato autoriza os sujeitos a agirem dessa forma. Apesar de os comentários passarem pelo crivo de uma espécie de moderador que seleciona aqueles que serão publicados, os produtores deste gênero possuem uma relativa liberdade para produzirem seus discursos, o que interfere sobremaneira na constituição dos seus dizeres.

Neste contexto, vale reiterar que durante a análise foi possível entrever que o sujeito do comentário *online* relativiza a relevância que o jornal possui no cenário midiático, tendo em vista o espaço dispensado às notícias sobre as telenovelas, descortinando os juízos de valor que esse sujeito confere às produções da teledramaturgia brasileira. É possível refletir a partir dessas análises que, no bojo dos discursos sobre as

telenovelas, outras vozes, inúmeros já-ditos e por dizer se confluem, interpenetram-se, de maneira a asseverar a multiplicidade de práticas e de posições de sujeito que emolduram as movências de sentidos e as redes de memória intrínsecas a toda manifestação discursiva.

Referências

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à analise do discurso**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2004.

COURTINE, J. J. **Analyse du discours politique.** Le discours communiste adressé aux chrétiens. In. Langages, 62, 1981.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão.** Trad. Rogério da Costa. São Paulo : Iluminuras, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GREGOLIN, M. R. V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais do sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

JUNQUEIRA, L. **Desigualdades sociais e telenovelas**: relações ocultas entre ficção e reconhecimento. São Paulo: Annablume, 2009.

LOPES, M. I. V.; BORELLI, S. H. S.; RESENDE, V. R. **Vivendo com a telenovela**: mediações, recepções, teleficcionalidade. São Paulo: Summus, 2002.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso** – (re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

_____. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito & Sérgio Alcides. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

ORLANDI, E. P. **Introdução às ciências da linguagem** – discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi *et al*. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

REDE GLOBO. **Guia Ilustrado da TV Globo**/novelas e minisséries. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

SARGENTINI, V. A noção de formação discursiva: uma estreita relação com o corpus da análise do discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

SILVA, F. P. Arquivo e memória na descrição/interpretação de enunciados. IN: SILVA, A. M.; SILVA, F. P.; SANTOS, I. O.; COSTA, M. E. (Orgs.). **De memória e de identidade: estudos interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

SILVA, A.; MORETZSOHN, A. M.; LINHARES, R. **Tieta**. Rede Globo, novela das 21 h, 1989. [Edição Especial da novela original, adaptada para o formato DVD, 2012].

A MATERIALIDADE DO TEXTO FÍLMICO E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO CURTA-METRAGEM *XADREZ DAS CORES*[1]

Jean Calos Dourado de ALCÂNTARA (UFMT)[2]

Resumo: Boa parte dos sentidos que apreendemos no cinema é resultado da percepção, por meio da leitura, não só das imagens, mas também como elas estão arranjadas. Este artigo tem como objetivo demonstrar a maneira com a qual os elementos estético-formais da linguagem cinematográfica são mobilizados no curta-metragem *XADREZ DAS CORES* cujo diretor é Marco Schiavon. Sob a luz das teorias de Bakhtin e Marcel Martin, pretende-se demonstrar, na materialidade do texto fílmico, o processo de acabamento estético ao objeto artístico, bem como a produção de significados pretendidos pelo autor.

Palavras-chave: Linguagem. Cinema. Gênero. Discurso. Signo. Ideologia.

1. INTRODUÇÃO

Ao assistirmos a um filme, sobretudo no cinema, não nos detemos aos seus aspectos formais, como os planos, os ângulos, o movimento de câmara, a iluminação, o cenário, as elipses, o som, os ruídos, a trilha sonora, os símbolos sociais etc. Podem parecer irrelevantes ao público em geral, no entanto são esses recursos que possibilitam ao diretor produzir determinados sentidos e sensações no espectador. Esse arcabouço de que dispõe o produtor de um filme compõe um sistema estruturado de significação capaz de, a partir do seu engendramento, dar uma forma ao conteúdo que deseja transmitir. A esse movimento estético, Bakhtin chamou de arquitetônica. Segundo ele, há uma relação intrínseca entre a forma composicional, no caso o curta-metragem; o gênero escolhido, no caso o drama, o material utilizado, no caso a linguagem verbo-audiovisual e o conteúdo, todos concorrendo de forma equânime na produção de sentido, sendo inconcebível a dissociação desses elementos para a compreensão do todo enunciativo.

Um enunciado, seja qual for a esfera pela qual circule, sempre vai ser o resultado final dessa combinação orquestrada pelo autor-criador, que cumpre, de forma constitutiva, a função de mantenedor dessa intricada rede de elementos que compõem a linguagem. Necessário ressaltar que a esse amalgama se juntam, por meio do autor-criador, outros elementos responsáveis pela estética final do objeto, quais sejam o social, o histórico, o cultural e o ideológico. BAKHTIN (1990, p.278). Este artigo tem como objetivo investigar a maneira pela qual os elementos estético-formais, presentes na linguagem do cinema, são mobilizados pelo diretor para dar acabamento estético ao objeto artístico (o filme) e produzir os significados pretendidos.

---

[1] Essa investigação está inserida no Projeto de Pesquisa "Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana" desenvolvida pelo grupo de pesquisa Relendo Bakhtin (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso.

[2] Mestrando em Estudos de Linguagem pela UFMT/Cuiabá Área de Concentração Estudos Linguísticos; linha de pesquisa: Gêneros Discursivos, Múltiplas Abordagens; sob a orientação da professora Drª Simone de Jesus Padilha - E mail: jeanmt@ufmt.br.

2. A LINGUAGEM IMAGÉTICA DO CINEMA

Assim como as palavras, as imagens carregam conotações, tonalidades e entonações. A imagem filmada de um homem, desconsiderando o seu contexto de produção e seu autor, será simplesmente um significante que remeterá ao conceito (significado) de homem como ser humano do sexo masculino. Entretanto, o ângulo usado pelas câmeras, a posição da imagem no quadro, o uso da iluminação para realçar certos aspectos e camuflar outros, os closes dados a certas partes do corpo, o cenário preparado e o ambiente criado (*mise en scène*) conferem à imagem significados sociais para além da denotação. Nessa perspectiva, entendemos a imagem, dada sua natureza representacional, sua carga cultural, bem como seu potencial de adquirir significado social, como pertencente ao âmbito da linguagem, ou seja, toda representação visual se dá por meio de uma linguagem estruturada, utilizando-se, portanto, de signos. De acordo com Eco (1997), "... signo é tudo aquilo quanto possa ser entendido como algo que está no lugar de outra coisa". No entanto, mais do que lidar com conceitos representados por imagens, temos que nos atentar para o modo como estão sendo representados.

Para Bakhtin (1997, p.340) todas as expressões artísticas estão repletas de subjetividade, na verdade, são produtos de uma visão de mundo situada sócio historicamente. E por isso ele afirma que todo signo é ideológico, pois toda expressão artística, que é ideológica, por se tratar de um ponto de vista particular, se dá por meio da linguagem, por meio de signos. Dessa forma a ideologia sempre estará presente nos elementos do discurso, ou seja, na materialidade da linguagem por meio da qual o discurso se manifesta: o signo. Por esta razão, ele afirma que o embate ideológico sempre estará no centro do discurso, seja no texto do cotidiano, seja nas expressões artísticas verbais ou não verbais. Dito de outra forma, levando em conta a esfera cinematográfica, o diretor (autor) traz consigo, de forma involuntária ou intencional, uma carga expressiva de conceitos, ideais, posturas, olhares e valores que irão direcioná-lo na hora de enquadrar os planos, estabelecer os ângulos, aplicar os closes, dimensionar as luzes e sombras, num processo de significação que culminará num produto da criação ideológica, o filme, no qual está impingido suas marcas valorativas, e atravessado por outras vozes que o constituem social e culturalmente.

O desafio então é perceber, na materialidade da linguagem cinematográfica, a manifestação das vozes discursivas mobilizadas pelo autor criador, identificar os pontos de vista, os valores, as ideologias que, via de regra, são transmitidas de forma subliminar, ou por meio de técnicas próprias dos Sistemas de significação dos quais o cinema faz uso. E um dos mais importantes recursos produtores de sentidos e mobilizadores de discurso no texto fílmico é a o movimento de câmera. "[...] ela torna-se móvel como o olho humano, como o olho do espectador ou do herói do filme. A partir de então, a filmadora é uma criatura móvel, ativa, uma personagem do drama. [...]" (MARTIN, 2003, p. 31). A câmera, por meio de seus movimentos, closes, angulações, enquadramentos, e até pelo que esconde, revela dados e características das personagens e objetos presentes na cena, necessários para a construção de sentido. É ela que exprime, por exemplo, a dramaticidade de uma personagem, suas angústias, medos, estado psicológico, ou seja, fatores que desempenham importância capital no desenrolar da trama. Por meio dela, o diretor emite sua opinião, se aproximando quando concorda, distanciando quando discorda, ou se mantendo neutro à média distância. Qualquer movimento da câmera, até

aquele, aparentemente despretensioso, carrega sentidos, indica atitudes valorativas assumidas pelo diretor/autor do filme.

3. ANÁLISE FÍLMICA

No curta-metragem ***XADREZ DAS CORES***, a cena na qual dona Estela, a patroa, ensina Cida, a empregada, a jogar xadrez, mostra a instrutora com o dedo em riste, assumindo, de acordo com as convenções sociais brasileiras, uma postura autoritária. Marco Schiavon, o diretor, enquanto autor criador, revela, encarnado em dona Estela, um discurso no qual se alicerça o professor detentor do conhecimento, centralizador, dominador, e que vê o aprendiz como alguém desprovido de qualquer conhecimento, nada tendo a contribuir, devendo, portanto, ficar calado, apenas absorvendo conhecimento de forma abstrata. Mas sabemos que o autor não coaduna com esse discurso, e como sabemos disso? A câmera fica a meia distância, o suficiente para descrever a personagem e denunciar a conduta fascista da patroa (fig 1).

Por outro lado, quando Cida se propõe a ensinar xadrez às crianças da sua comunidade, ela adota uma postura amorosa e solidária, pegando na mão dos alunos e tratando-os com igualdade. Nessa cena (fig. 3), o autor contrapõe o discurso do professor centralizador, ele mobiliza o discurso construtivista, sócio-interacionista, ao qual se filia o professor mediador, humano, que leva em conta a realidade do aluno e seus conhecimentos prévios, e com o qual o autor se alinha. E como podemos perceber, na materialidade do texto fílmico, essa aquiescência ao discurso sócio-interacionista por parte do autor? A câmera se aproxima, dando um close, na mão da Cida conduzindo a mão do garoto. Esse close, de acordo com a convenção cinematográfica, marca a posição valorativa do diretor, indica aproximação, intimidade e placitude em relação ao objeto. Além disso, por meio de uma técnica com a câmera conhecida como *travelling*[3], ele sublinha o caráter pedagógico do xadrez, reproduzindo o movimento de alguém que vai até os alunos, sugerindo a ação participativa do professor no processo de ensino-aprendizagem (fig 3). Até aqui é possível perceber que boa parte dos sentidos que apreendemos no cinema é resultado da percepção, por meio da leitura, não só das imagens, mas também como elas estão arranjadas.

[3] movimentos de aproximação e afastamento do objeto, por meio dos quais a câmera produz a sensação de interação no espectador.

Figura 10

Figura 2

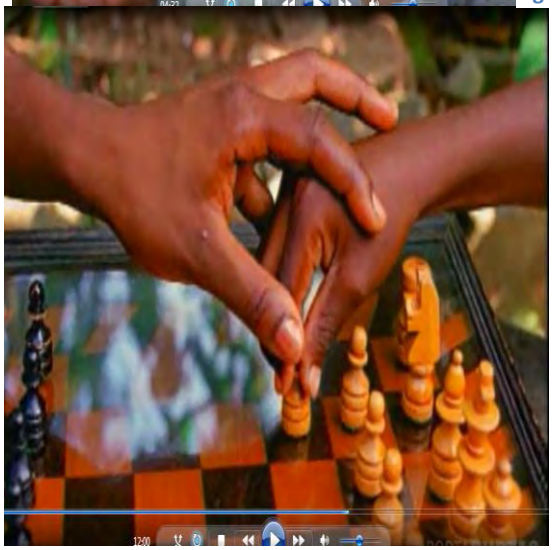


Figura 3

Outra poderosa ferramenta utilizada pelo cineasta para dar acabamento estético ao conteúdo de seu filme, conferindo-lhe sentido, coerência e realismo, é a edição ou montagem. A proficiência de um editor pode ser compara a de um escritor, que se utiliza de diversos recursos linguístico-discursivos para produzir o sentido esperado. Assim como esse, aquele também, por meio de recursos de edição, como aproximação de planos,

justaposição de tomadas e efeitos de transição, pode estabelecer relação entre conceitos, traçar paralelo entre ideias, comunicar um ponto de vista, um sentimento ou um conteúdo ideológico, além de sugerir comparações e metáforas.

Na opinião do cineasta russo Serguei Eisenstein, duas tomadas justapostas resultam sempre num novo conceito. "A montagem é a arte de exprimir ou dar significado através da relação de dois planos justapostos, de tal forma que esta justaposição dê origem à ideia ou exprima algo que não exista em nenhum dos dois planos separadamente. O conjunto é sempre superior à soma das partes" (apud, TURNER, 1997, 67). Essa técnica também é utilizada pela linguagem televisiva, os telejornais, ao editarem as noticias, com suas imagens ilustrativas, também podem criar ou evidenciar relações de ordem puramente intelectual ou de cunho ideológico. Ao colocar uma reportagem sobre greve, manifestações e protestos logo em seguida de um pronunciamento da presidente petista, supostamente de esquerda, o editor cria, de forma subliminar, uma associação entre o governo Dilma e instabilidade social.

Uma experiência realizada por outro cineasta, também russo, Lev Kulechov (apud, TURNER, 1997, 67) demonstra bem o poder discursivo e o papel criador da edição, Kulechov fez apenas uma tomada em primeiro plano do ator russo Mosjukine cujo semblante mantinha-se inexpressivo, não demonstrava qualquer emoção. Em seguida, o cineasta produziu quatro montagens utilizando a mesma imagem do ator relacionando-a com um prato de sopa, com um revolver, com um caixão de criança e, por fim, com uma cena erótica. Quando se projetava a sequência diante dos espectadores desprevenidos, o rosto de Mosjukine, segundo eles, exprimia fome, medo, tristeza e desejo, respectivamente.

O autor do curta em tela também soube explorar esse recurso para produzir os significados em sua obra. No final do filme há uma cena em que Cida olha através das grades da sua janela (fig. 4) e vê as crianças da favela brincando com armas de brinquedo e, em seguida, lembra-se do seu filho morto (fig. 5), ainda criança, por arma de fogo e, na sequência, ela é mostrada ensinando Xadrez para as crianças (fig. 6). Nessa sequência de tomadas, o autor estabelece uma relação de causa e consequência entre as ideias de crianças na rua, sem atividade orientada, à mercê de bandidos, poderão ser presas – ideia sugerida pela grade da janela, que remete à grade de um presídio - ou até mesmo mortas, como sugere a tomada onde aparece o filho morto, caído no chão. Mas por outro lado, enfatiza que a educação, o cuidado e a doação, representados na cena em que Cida dá aulas de Xadrez, podem transformar essa realidade.

Figura 4

Figura 5

Figura 6

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise poderia se estender se fossemos incluir outros sistemas de significação presentes no filme ora em questão, como o ruído, a trilha sonora, a fotografia, a iluminação, o cenário, etc. Contudo, consideramos oportuno encerrarmos por aqui, pois acreditamos ter atingido nosso escopo ao evidenciar a relevância de se compreender o funcionamento da linguagem cinematográfica, e como a maneira utilizada na construção do texto fílmico contribui para a produção de significados. Quantos temas, abordados no filme, além dos óbvios, pudemos identificar por meio da análise fílmica, usando como base a abordagem cultural, ideológica e pragmática, desvendando a sua "gramática". Enfim, utilizar a linguagem verbo-visual como recurso material na análise ofereceu-nos um caminho possível e eficaz para identificarmos os signos convencionados pela

cinematografia, bem como detectar os discursos que dão sentido à obra. Mas voltando à questão inicial: o professor precisa conhecer a linguagem empregada no cinema para usar filmes em suas aulas? Ora, se queremos fazer uso da sétima arte em nossas aulas de linguagem, precisamos conhecer, minimamente, como funcionam os mecanismos produtores de sentido nos filmes, de modo a conferir legitimidade às nossas proposições e assertivas acerca da obra, evitando cair numa armadilha que chamamos de análise especular. Se encaramos o cinema como prática social e meio de interação social, precisamos caminhar para uma direção que conceba o cinema como instrumento da percepção humana e instigador de uma consciência crítica da realidade. O resultado disso: os alunos, naturalmente, começarão a estabelecer as associações, a ficarem mais atentos aos signos e seus valores culturais e ideológicos, a aprender e apreender, para além do senso comum, esse fantástico jogo de imagens em movimentos impregnadas de signos ideológicos, prontos para serem significados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTIN, M. A Linguagem Cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 2003.

NAPOLITANO, N. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013.

TURNER, G. Cinema como prática social. São Paulo: Summus, 1997.

NETO, S. A linguagem pedagógica do cinema: o audiovisual como elemento da cultura contemporânea. In: GEGe-UFSCar. (org.). Questões de Cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

NOVAS TECNOLOGIAS, NOVOS GÊNEROS? UMA ANÁLISE SOBRE O *ASK.FM* E O ANTIGO CADERNO DE PERGUNTAS

Rita Rosielly da Silva Santos (UPE)

> "[...] às vezes um novo conjunto de recursos "satisfaz" uma exigência do mesmo modo que um velho meio o fez, e o gênero simplesmente se ajusta satisfazendo a mesma exigência recorrente de uma nova forma e talvez melhor". (MILLER , 2012, p.108)

1. INTRODUÇÃO

Desde a criação do Orkut, explodiram respectivamente o *Twitter*, o *Facebook*, o *MySpace* e tantas outros *social softwares* (Primo & Brambilla, 2005) que compartilham propósitos bastante diversificados. Um dos objetos de estudo deste trabalho, por exemplo, é uma rede social criada em 2010 no Estado Federativo da Micronésia e se chama *Ask.fm*.

De acordo com, a denominada enciclopédia livre, a *Wikipédia*, o objetivo inicial da rede era competir com outra rede denominada *Formspring* que tem origem nos Estados Unidos. Ambas ultrapassaram os limites do país de origem chegando ao Brasil e compartilham o estilo "*Ask me anything*", ou seja, pergunte-me qualquer coisa. Ainda segundo o *Wikipédia* o *Formspring* chegou a ser utilizado pela FIAT no ano do lançamento do Fiat Uno em 2010 numa autoproclamada "maior entrevista coletiva do mundo".

O fato supracitado pode exemplificar o que chamamos de reelaboração

(Bakhtin,[1979]2011) do gênero entrevista, que nesse caso, passa a possuir um suporte virtual e uma série de particularidades especificas do ambiente *online*. Segundo Miller (2012, p.108), a migração e adaptação de gêneros estabelecidos para o meio da *internet*, como também a emergência de gêneros "nativos", sugerem que os recursos não são determinantes; antes, interagem com a exigência, como uma necessidade social objetivada.

Ao considerar as características da rede e observar o modo como seus usuários a utilizam, pode ser constatada a presença de peculiaridades que tornam o *Ask.fm* como semelhante a uma prática usual entre os jovens da década de 90, o antigo "caderno de perguntas". Podendo, durante a análise, ser constatadas semelhanças, dentre as quais serão destacadas a presença dos gêneros entrevista e perfil reelaborados e adaptados aos novos propósitos.

A proposta para análise comparativa entre o *Ask.fm* e o "o caderno de perguntas", baseia-se no exposto por Miller (2012, p.108) ao afirmar que "às vezes um novo conjunto de recursos "satisfaz" uma exigência do mesmo modo que um velho meio o fez, e o gênero simplesmente se ajusta satisfazendo a mesma exigência recorrente de uma nova forma e talvez melhor". Segundo a autora, as necessidades sociais se desenvolvem também em interação com um momento cultural mais amplo.

Uma vez coletados, os dados foram analisados seguindo teorias sobre a função social do gênero (Miller, 2012), os propósitos comunicativos (Swales, 1990 apud BEZERRA, 2006), a transmutação ou reelaboração (Baktin,[1997]2011 apud COSTA, 2012) e sobre a influência do suporte sobre os gêneros (Marcuschi, 2003).

2. OS PROPÓSITOS COMUNICATIVOS PARTILHADOS NAS REDES SOCIAIS

Segundo Bezerra (2006), ao tomar o propósito comunicativo como base para apreciação de determinado gênero o analista não deverá inferir numa visão superficial dos gêneros, pois tão somente um exame realizado de modo cuidadoso incluindo o contexto em que o texto é usado deve dar condições à realização de uma descrição real dos propósitos subjacentes a cada gênero.

Em consonância com o exposto é possível verificar que a ligação do propósito comunicativo com o gênero foi, sobretudo, a possibilidade de identificação do gênero através do propósito comunicativo subjacente e que passa a ser tomado como algo intrinsecamente vinculado ao gênero. Isso pode ser percebido, por exemplo, no que foi enfatizado por Bezerra (2006) ao ressaltar a importância do propósito através das afirmações de Kay e Dudley-Evans (1998, p. 308)que declaram, tanto para Martin como para Swales, é o propósito comunicativo que realmente faz surgir o gênero, "moldando a estrutura 'esquemática' ou 'começo-meiofim' do discurso e influenciando nas escolhas de conteúdo e de estilo" (p. 68). Para Bathia (1993, apud BEZERRA, 2006, p. 69) "mudanças mais radicais nos propósitos comunicativos resultam na construção de gêneros diferentes".

É valido salientar que apesar das definições dadas por esses e outros linguistas tomarem o termo propósito comunicativo como base para definir gêneros ou mesmo termos alusivos a ele, o propósito comunicativo em si não possui uma definição exata que se possa expor ou tomar por base para esta fundamentação teórica. Há, porém, indicações que pretendem evitar confusões entre o propósito comunicativo e outras propriedades atribuídas aos gêneros tais como a função que, como alertam Askehave e Nielsen (apud BEZERRA, 2006), não pode ser confundida nem tomada como equivalente.
Contudo, ainda que o propósito comunicativo seja caracterizado como uma questão bastante complexa quando se trata de definição, é possível afirmar que ele se coloca num patamar de igual intensidade no que diz respeito à análise dos gêneros.

Logo, ao assumir a análise dos objetos desta pesquisa como foco, devemos considerá-los como eventos textuais socialmente partilhados, práticas bastante ambíguas com relação às definições ou conceituação dos gêneros pelos quais são compostos. No caso específico do *Ask.fm e do caderno de perguntas*, tomados como redes sociais, deverão ser considerados os gêneros: perfil e entrevista.

Esses gêneros destacados possuem múltiplos propósitos comunicativos que são

bastantes particulares, mas socialmente reconhecidos apesar de no "ambiente" ou "suporte" em que estão realizarem propósitos com objetivos "controladores" semelhantes aos apontados abaixo por Bathia (1993 apud BEZERRA, 2006), nos quais as intenções, por exemplo, de uma entrevista seriam possivelmente poder "controlar" ou "manipular" as respostas dadas a cada pergunta realizada.

> [...] reconhecendo-se que os gêneros, inseridos como são em complexas práticas sociais, não são produzidos de forma neutra e desinteressada, é bem possível falar de intenções públicas e intenções escamoteadas, como o faz Bhatia (1993, 1997b), referindo-se aos objetivos dos produtores ou "controladores" da produção de gêneros em domínios como a mídia, por exemplo. "Intenções", portanto, de atores e grupos sociais, e não dos textos em

> si, o que não implica uma concepção meramente psicologizante de propósito comunicativo. (BEZERRA, 2006, p.70)

As redes sociais estão repletas de gêneros que possuem propósitos comunicativos socialmente reconhecidos tais como as informações postadas e publicadas nos "Perfis". Ao tomar por base o que foi exposto por Bathia (1993), sobre as intenções públicas, não é difícil recordar das postagens realizadas pelos usuários dessas "redes sociais" como, por exemplo, as informações expostas nos perfis ou em determinadas postagens. Algumas destas postagens, porém serão lembradas ou classificadas mais especificamente como portadoras de intenções escamoteadas ou camufladas. Desse modo, as postagens realizadas pelos usuários nem sempre remetem à realidade dos seus autores e, muitas vezes, foram genuinamente criadas para este propósito. Ocorre que usuários "comuns" eventualmente possam pretender expor informações falsas simplesmente para provocar certas reações nos outros usuários com quem compartilham as postagens. Já em outros tipos de perfis pode ocorrer um uso criminoso da rede, muitas vezes possibilitado pela falta de controle ou de cautela de outros usuários e principalmente pela falta de meios de comprovação sobre os dados com que se associam diariamente milhões de usuários.
Estes perfis são criados exclusivamente com o intuito de cometer crimes; alguns deles já se tornaram comuns na *internet.* A possibilidade de produzir intenções escamoteadas não é exclusiva dos gêneros digitais nem particular dos gêneros das "redes sociais", mas se expande com o uso da *internet* por ser um meio que permite um distanciamento entre os participantes da ação comunicativa autorizando de certa forma a probabilidade de publicar inverdades.

Logo, as postagens ou respostas dadas, no caso do *Ask.fm*, não possuem um propósito tão bem esclarecido e dependem de interpretações particulares tomadas por cada participante o que nem sempre é predeterminado pelo autor da pergunta ou mesmo de quem a responde. Há sempre a interferência do contexto de realização de cada gênero que inclui o suporte em que está e a função que está desempenhando num dado momento. A esse respeito Bezerra alega que "propósitos comunicativos, bem como a própria constituição e uso dos gêneros, são estabelecidos em meio a práticas sociais específicas, variáveis de acordo com contextos culturais definidos" (2006, p.78).

Assim, é possível inferir ou sugerir uma conclusão que aponte para os propósitos comunicativos dos gêneros digitais como multiplicadores de intenções psicológicas concretizadas através das atividades comunicativas realizadas virtual e socialmente por seus usuários. Atividades comunicativas que quando modificadas pelo suporte podem modificar os propósitos comunicativos por elas realizados. E como afirma Swales (2004 apud BEZERRA

p. 236) "talvez pudéssemos concluir que esses propósitos na verdade são múltiplos".

3. OS GÊNEROS TEXTUAIS ENCONTRADOS NO ANTIGO CADERNO DE PERGUNTAS[433] E NO *ASK.FM* E SEUS PROPÓSITOS COMUNICATIVOS

[433] O fato do caderno de perguntas não ser uma atividade comunicativa recente não nos permitiu encontrar um modelo padrão em suporte original. Esse novo fato tornou sua exposição problemática e impossibilitou a disponibilização de imagens desta prática discursiva. No entanto, este empecilho não tornou a análise inexecutável, pois, diante da impossibilidade de expor um caderno de perguntas em seu suporte original, foi imperativo o comprometimento em pesquisas sobre a prática realizadas através da *web*. Que, por sua

SUBJACENTES

3.1. O gênero entrevista no *Ask.fm* e no caderno de perguntas

A entrevista é um gênero originalmente oral, mas que pode sofrer mudanças se

adequando as mais diversas ações comunicativas. Segundo Hoffnagel (2002) "os vários tipos de entrevista se diferenciam quanto aos propósitos para sua realização. Embora toda entrevista pretenda obter informações, o tipo e uso destas informações podem servir a vários fins". Na análise realizada com o gênero entrevista é possível estabelecer que os gêneros identificados no *Ask.fm* e no caderno de perguntas possam ser semelhantes ao gênero entrevista em alguns pontos e distintos em outros.

Neste item estão destacadas as semelhanças entre o gênero entrevista e os eventos comunicativos enfatizados como práticas comunicativas com características afins. As figuras que ilustram o gênero no *Ask.fm* foram retiradas do meu perfil na rede sob autorização prévia dos usuários que estão expostos. Observe na imagem apresentada o modo como se concretizam os questionamentos no *Ask.fm*. Nele as questões não se realizam da parte de um único autor, ele até poderá efetuar uma série de perguntas que, no entanto, não constituirão uma entrevista pelo menos não em sua constituição básica que segundo Marcuschi (2000, apud HOFFNAGEL, 2002, p.181) pode ser ilustrada da seguinte forma

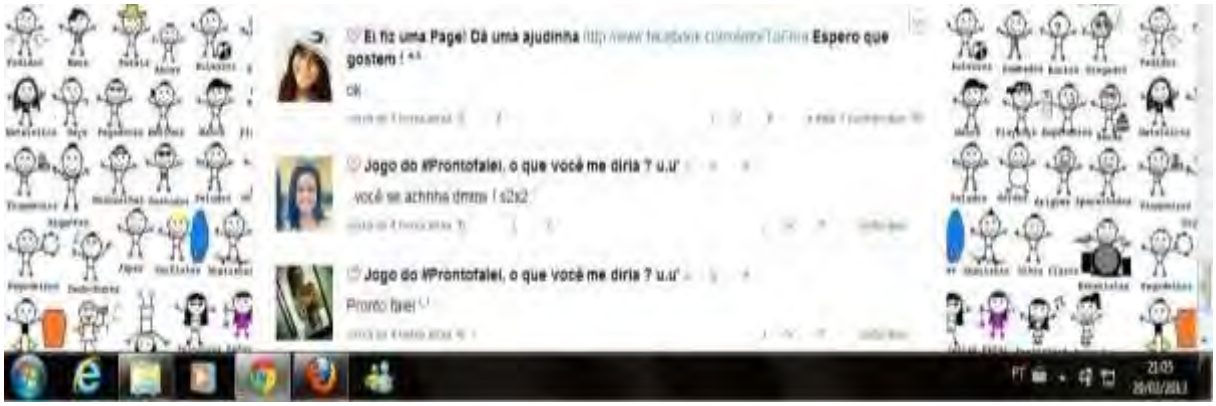
> Entrevistador: Pergunta [estabelece um tópico]
> Entrevistado: Responde [em relação ao tópico proposto]
> Entrevistador: Pergunta [sobre o mesmo ou outro tópico]
> Entrevistado: Responde [em relação ao posto]

Hoffnagel (2002) toma o gênero entrevista como um evento comunicativo que pode ser considerado

> [...]como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou sub-gêneros) diversos. Assim teríamos, por exemplo, entrevista jornalística entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc. Levinson (1979) notou neste sentido que embora a entrevista tenha em certo sentido, uma estrutura geral, comum a todos os tipos de evento em que se realiza, também manifesta estilos e propósitos diversos. (p. 181)

Imagem 01- Página Inicial do Ask.fm

vez, permitiram a localização de propostas para produção de cadernos de questões, semelhantes ao proposto para análise e ainda cadernos de perguntas numa versão *online*.



Fonte: http://ask.fm/account/wall#_=_

Na imagem 01 é possível observar o formato de perguntas e respostas apresentado no *Ask.fm* em minha página inicial da rede.

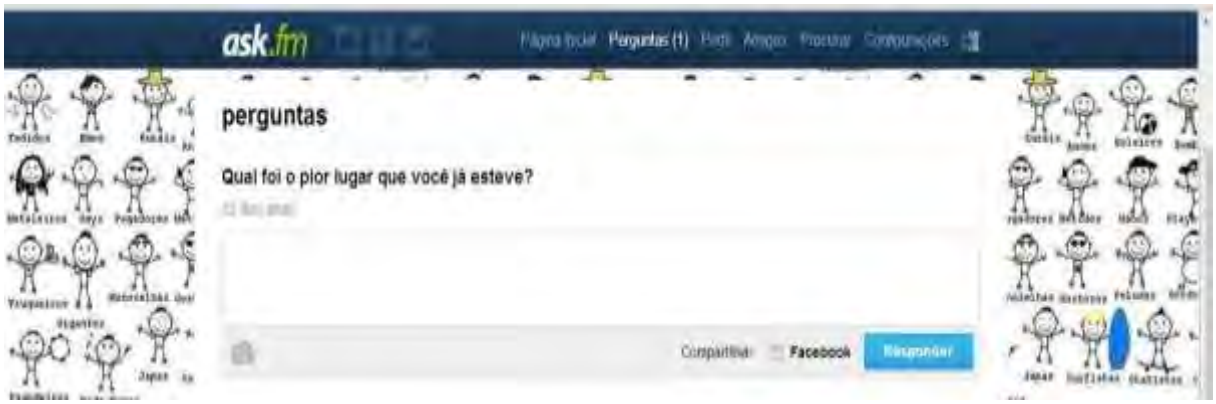
Nela o observador pode percorrer a página com as atualizações cronológicas em que as perguntas respondidas pelos amigos são publicadas. Em alguns casos como pode ser observado nas perguntas realizadas pelo usuário J.V.P. o esquema segue uma ordem de realização sobre a qual não há mudança de tópico ou assunto. Este usuário utiliza a mesma pergunta pra outros três "amigos" diferentes. O que não exclui a possibilidade de realizar uma sequência de perguntas a qualquer um de seus amigos.

A página do usuário possui um *link* que marca a quantidade de perguntas não respondidas (Imagem 02) observe que existe a possibilidade de responder ou excluir a pergunta. Ao escolher responder (Imagem 03) ainda existem duas opções que preveem a publicação apenas no *Ask.fm* ou noutra rede em que o usuário também esteja conectado.

Imagem 02- Respondendo a pergunta do Ask.fm

Fonte: http://ask.fm/account/questions

Imagem 03- Respondendo a pergunta do Ask.fm

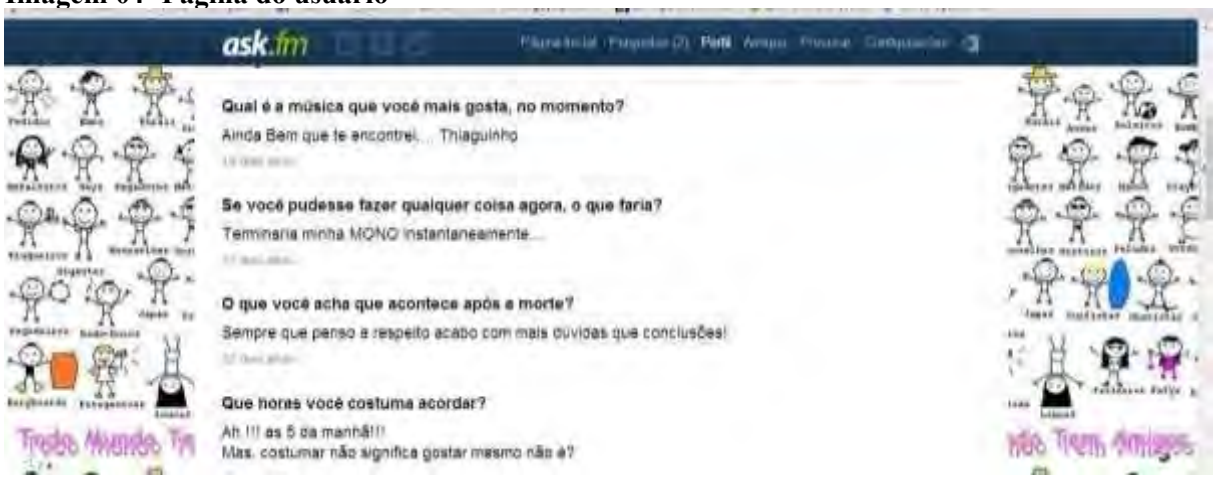


Fonte: http://ask.fm/RitaSantos291/questions/39078585373/reply

Ao entrar na página de cada usuário (Imagem 04) lhes serão apresentadas as perguntas realizadas numa ordem cronológica, mas que, ainda assim, não seguem o esquema prototípico de entrevista proposto por Marcuschi (2000). Observa-se que embora o mesmo usuário possa realizar uma série de perguntas sobre dado tópico pode não haver uma sequência estabelecida pelo entrevistador ou realizador da pergunta.

É neste ponto que se diferenciam, quanto à realização de perguntas, o *Ask.fm* e o Caderno de Perguntas. A semelhança entre essa marcação de troca de turnos entre os participantes como no diálogo é mais perceptível no *Ask.fm*, pois a forma como as questões se realizam no caderno de perguntas é bem menos linear; o que pode tornar a leitura e a interação entre os sujeitos do ato comunicativo menos instantânea e talvez mais distante.

Imagem 04- Página do usuário



Fonte: http://ask.fm/RitaSantos291

Observe que, no exemplo da Imagem 05, a proposta realizada pela professora e no modelo disponibilizado pelo Estadinho, as questões deverão ser escritas em páginas diferentes. Os respondentes escreverão suas respostas uma abaixo da outra. A única forma de saber quem respondeu cada questão é o número marcado antes da resposta que indicará como um *link* quem a respondeu.

Imagem 05- caderno de perguntas- proposta do *blog* do estadão

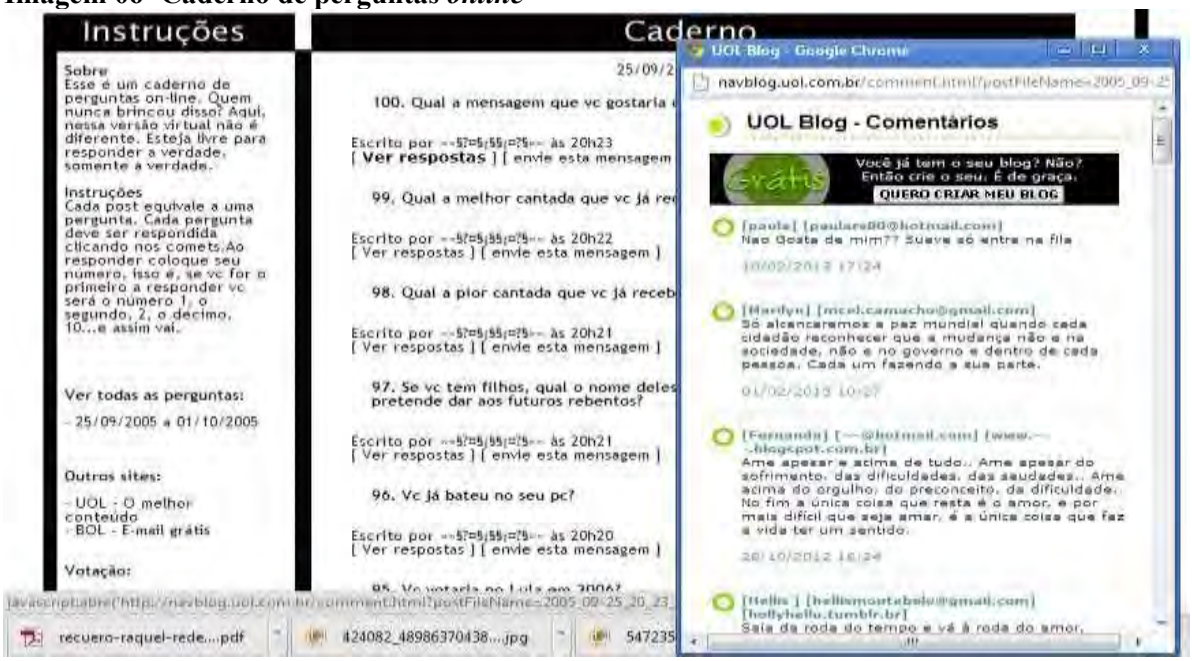
Abaixo, há uma lista de 50 perguntas. Escolha as que você gosta mais e escreva-as no caderno, cada uma em uma folha diferente, no alto. Então, deixe o caderno com um amigo (ou conhecido) e peça que ele responda às questões. Quando ele devolver, passe para outro e assim por diante. É como se fosse uma corrente.

Está pronto para conhecer melhor os seus amigos?

1. Qual o seu nome, apelido e idade?
2. Qual a sua data de nascimento e o seu signo?
3. Você tem irmãos? Como eles chamam e quantos anos eles têm?
4. Onde você estuda e em que ano você está?
5. O que você quer ser quando crescer?
6. O que você não quer ser quando crescer?
7. Qual a sua maior qualidade?
8. Qual o seu maior defeito?
9. O que você mais admira em uma pessoa?

Fonte: http://blogs.estadao.com.br/estadinho/2011/01/29/caderno-de-perguntas/

Imagem 06- Caderno de perguntas *online*



Fonte: http://cadernodperguntas.zip.net/

Esse *link* numérico do caderno convencional também aparece no exemplo da imagem 06, o caderno de perguntas *online.* No *blog* existe a possibilidade de responder a cada pergunta através de *links* disponíveis em cada uma das perguntas.

Ao clicar em "ver respostas", automaticamente, será aberta uma caixa de diálogo em

que estarão as respostas dadas por outras pessoas. Há ainda a opção "enviar esta mensagem" nela o visitante poderá também enviar sua resposta à questão.

Os exemplos dados bem como a parte teórica revisitada para fundamentação fazem interferir no exposto ressaltando que as características equivalentes ao gênero entrevista foram encontradas no *Ask.fm* e no caderno de perguntas. Essa afirmação provém da verificação de atividades comunicativas semelhantes ao gênero e que foram encontradas através da busca de características que identificassem o gênero entrevista no *Ask.fm* e no caderno de perguntas.

Considerando os usos de perguntas e respostas no *Ask.fm* e no caderno de perguntas é tendencioso considerar o suposto gênero como prática discursiva afim que não se enquadra na descrição do gênero entrevista em sua variação mais comum, mas, que constitui um gênero diferenciado pelo uso social dos questionamentos realizados pelos usuários do *Ask.fm* e do caderno de perguntas.

No entanto, é possível observar que o modo como o gênero se realiza em cada um dos objetos de estudos pode configurar-se como entrevistas que tem por propósito conhecer as opiniões sobre assuntos polêmicos ou cotidianos. Assim é possível notar no Caderno de perguntas e no *Ask.fm* a realização de grandes entrevistas coletivas, a julgar também pelo propósito comunicativo de ambos, que propõe reciprocamente entrevistar ou ser entrevistado diariamente por um grande números de associados ou respondentes que também poderão lhes fazer perguntas diversas sem tema preestabelecido.

3.2. Os perfis do *Ask.fm* e dos cadernos de perguntas

Como salientado no início do capítulo não há apenas um tipo de perfil. Em jornalismo a definição mais usual para o perfil define o gênero como um texto que descreve ou reconstitui personalidade e modo de vida de uma pessoa, em geral personagem da notícia.

(KINDERMANN, 2003, p.357)

O gênero perfil é bastante utilizado no âmbito das redes sociais, pois, para se associar, tornar-se membro ou usuário de qualquer uma delas será necessária à criação de um perfil que funciona como uma identidade *online*. Pela ampla utilização desse tipo de *software* o gênero nele contido também ganha destaque. Por esse motivo quando se fala em perfil rapidamente nos recordamos dos perfis em redes sociais e não do perfil jornalístico que tem como propósito o detalhamento de traços da personalidade de seus personagens centrais sejam elas vítimas, criminosos, ou pessoas públicas.

No perfil escolhido como objeto de análise, o perfil do *Ask.fm*, são solicitadas informações pessoais comuns a qualquer questionário de identificação como nome completo, data de nascimento, local e sexo.

Algumas informações ainda podem ser acrescentadas ao perfil do usuário do *Ask.fm*. Na página do perfil dessa rede há um espaço destinado para que o usuário possa escrever uma pequena frase com cerca de 100 caracteres sobre ele. Após o término do cadastro, o perfil ao qual o usuário tem acesso exibe as informações que foram disponibilizadas por ele durante o preenchimento dos dados acima citados. Durante ou após a conclusão do perfil é possível também escolher um título para a sua página. O título usual normalmente é alusivo ao nome da rede, os mais comuns são, pergunte-me ou faça-me uma pergunta, sugeridos pela própria rede. Além disso, o usuário cadastrado ainda poderá selecionar uma imagem de fundo que será visualizada pelos amigos adicionados. Esta imagem poderá ser escolhida dentre as sugeridas pelo *Ask.fm* ou qualquer outra de preferência do associado.

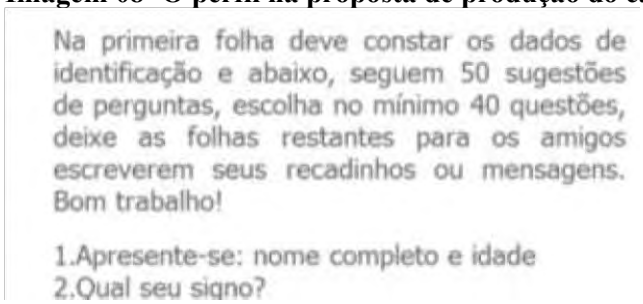
figura 07- O perfil no Ask.fm

Fonte: http://ask.fm/account/settings/profile

É um perfil bastante simples, pois, logo após o preenchimento desses dados há um botão nomeado como "pronto" que conclui o cadastro. Ao clicar neste botão o perfil do *Ask.fm* já estará disponível para receber e fazer perguntas.

O perfil no caderno de perguntas não obedece a nenhuma regra especial no que diz respeito ao formato e as informações que deverão estar contidas nele. Convencionou-se, porém, que a primeira página deveria ser reservada para identificação do proprietário do caderno. Isso pode ser observado nas imagens 07 e 08 que ilustram respectivamente as propostas de produção do caderno de perguntas do site "Brasil escola" e da proposta do "*blog* estadinho". Em cada uma delas a referência ao que pode ser chamado de perfil é o uso do termo dados de identificação (imagem 07) ou como na segunda proposta menos que isso só foi solicitado que ao separar a primeira página esta se destinasse para expor o nome e a idade do produtor.

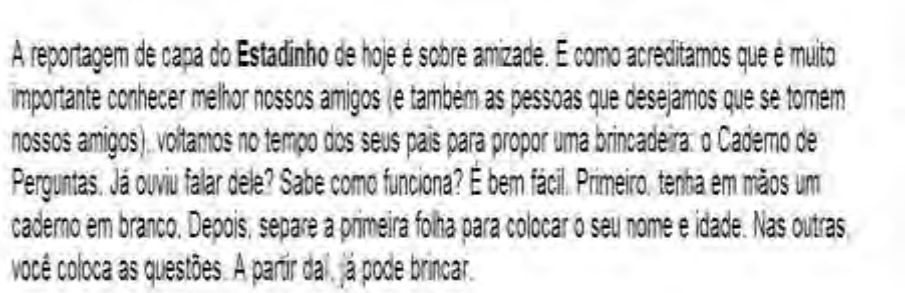
Imagem 08- O perfil na proposta de produção do caderno de perguntas


Na primeira folha deve constar os dados de identificação e abaixo, seguem 50 sugestões de perguntas, escolha no mínimo 40 questões, deixe as folhas restantes para os amigos escreverem seus recadinhos ou mensagens. Bom trabalho!

1.Apresente-se: nome completo e idade
2.Qual seu signo?

Fonte: http://meuartigo.brasilescola.com/educacao/cadernoquestionario-paraadolescentes.htm

Imagem 09 –Perfil no caderno de perguntas- proposta do *blog* do estadão

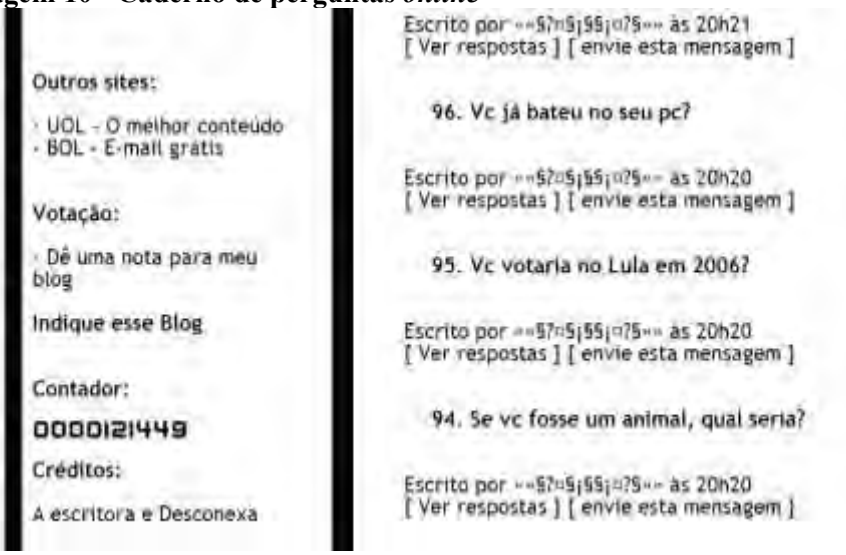

A reportagem de capa do **Estadinho** de hoje é sobre amizade. E como acreditamos que é muito importante conhecer melhor nossos amigos (e também as pessoas que desejamos que se tornem nossos amigos), voltamos no tempo dos seus pais para propor uma brincadeira: o Caderno de Perguntas. Já ouviu falar dele? Sabe como funciona? É bem fácil. Primeiro, tenha em mãos um caderno em branco. Depois, separe a primeira folha para colocar o seu nome e idade. Nas outras, você coloca as questões. A partir daí, já pode brincar.

Fonte: http://blogs.estadao.com.br/estadinho/2011/01/29/caderno-de-perguntas/

Nos cadernos de perguntas *online*, há determinadas diferenças relacionadas, ou melhor, ocasionadas pelo outro gênero que o hospeda, o *blog*. Nelas o perfil é diferenciado e não possui informações pessoais do blogueiro tão pouco são disponibilizados *links* personalizados ou especiais para essas informações. Essa característica é um pouco comum já que na maioria dos *blogs* há um espaço reservado para informações pessoais que o *blogueiro* deseje divulgar. Observe que na imagem 10 a única indicação de autoria se restringe a informação exposta nos créditos que assinala a escritora e desconexa como titular do *blog*.

No exemplo exposto na Imagem 11 a identificação é ainda mais restrita. Neste exemplo, há apenas um nome que indica autoria ou identificação. Essas observações apontam para uma constatação que não inclui o perfil como gênero presente nos cadernos de perguntas *online*.

Imagem 10 - Caderno de perguntas *online*



http://cadernodperguntas.zip.net/

[434]**Imagem 11- Caderno de perguntas virtual**

http://cadernodeperguntasdoentresembater.blogspot.com.br/

Expostos os exemplos de perfis propostos nos cadernos de perguntas coletados e do perfil do *Ask.fm* é possível notar que muito do que se entende por perfil pessoal em redes sociais assemelha-se a definição de perfil jornalístico definida inicialmente com certa disparidade.

Contudo, é possível estabelecer que exista uma clara possibilidade de transparecer outras características identitárias ao compor um perfil dentro de uma rede social. Algumas características psicológicas podem ser percebidas no ato de escolher uma imagem para, por exemplo, ser sua imagem de fundo do *Ask.fm*, ou mesmo frases ou fotos que possam estar no caderno de perguntas de alguém. Até mesmo o modo como os nomes são escritos, ou a própria expressão utilizada para título da página do *Ask.fm* podem dar indícios de perfil psicológico dos usuários dessas redes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da análise legitimam a suposição inicial desta análise, o que implica numa afirmação ao questionamento a respeito da semelhança entre o *Ask.fm* e o antigo caderno de perguntas

[434] Embora o gênero perfil não esteja localizado na página inicial do *blog* Caderno de perguntas virtual (figura 15), a caixa entre sem bater leva o usuário visitante a um outro *blog* da mesma *blogueira.* Este sim um *blog* , de estilo pessoal, segundo as características apontadas por Miller (2012).

considerando que ambos são compostos pelos mesmos gêneros e possuem propósitos comunicativos afins.

Contudo, podemos ainda inferir ou sugerir uma conclusão que aponte para os propósitos comunicativos dos gêneros digitais como multiplicadores de intenções psicológicas concretizadas através das atividades comunicativas realizadas virtual e socialmente por seus usuários. Atividades comunicativas que quando modificadas pelo suporte podem modificar os propósitos comunicativos por elas realizados.

A exemplo dessa afirmação torna-se interessante mencionar a variedade de propósitos que há no uso social do caderno de perguntas e do *Ask.fm.* Ambos compartilham uma gama de intenções particulares que vão da mera realização de perguntas com a finalidade de aprofundar laços de amizade e podem variar objetivando, por exemplo, o início de um relacionamento.

Ao término desta análise comparativa entre o *Ask.fm* e o antigo caderno de perguntas há o desejo em contribuir para estudos posteriores que abordem a reelaboração dos gêneros como objeto de pesquisa. Além disso, ainda pode ser dada uma sugestão de continuidade possibilitada pela probabilidade que ainda existente em localizar um exemplar do caderno de perguntas em suporte original o que resultaria numa comparação linguística envolvendo a reelaboração dos gêneros e do caderno como um todo em suas duas versões.

5. REFERENCIAS

ASK.FM. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Ask.fm>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BEZERRA, B. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** 2006. 256f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BEZERRA, B . Biasi-Rodrigues. PROPÓSITO COMUNICATIVO
EM ANÁLISE DE GÊNEROS. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231249, jan./abr. 2012

COSTA, Sayonara Melo. **Tweet: reelaboração de gêneros em 140 caracteres**. 2012. 123 p. Dissertação (Pós-Graduação em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.

HOFFNAGEL, J.C. Entrevista uma conversa controlada In.:**Gêneros textuais e ensino**. Org. Dionisio. A.P. et al. Rio de Janeiro. Lucerna. 232p. 2002

LÊDO, Amanda Cavalcante; PEIXOTO, Thaís Soares. Gêneros digitais: possibilidades de interação no Orkut. p.11-30. 2009. **Revista Ao pé da Letra**, Volume 11.2 Disponível em:<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2012.1/Vol-12-1-ThaisSoares_Amanda-Ledo.pdf > Acesso em: 27 de setembro de 2012 .

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

_____. **A questão dos suportes dos gêneros textuais,** DLCV: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, p.9-40, out.2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

PAIVA, V.L.M.O. **E-mail: um novo gênero textual**. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) Hipertextos e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.68-90.

PRIMO, Alex; BRAMBILLA, Ana Maria. **Social Software e construção do conhecimento. Redes Com**, Espanha, n. 2, p. 389-404, 2005. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/softconhecimento.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2012.

BLOGS SEGUNDO A TIPOLOGIA TEXTUAL BASEADA EM CONTEXTO: PROPOSTA PARA ANÁLISE TEXTUAL NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES

Edelweiss Vitol Gysel (UFSC)
Maria Lúcia B. de Vasconcellos (UFSC)
Elaine Espindola (Polytechnic University - Hong Kong (POLY-U)

INTRODUÇÃO

A tipologia textual na prática de tradução é motivo de investigação entre teóricos da área de Estudos da Tradução, sobretudo a partir do trabalho pioneiro de Reiss (1971), a qual afirma que: "Em uma situação normal de tradução é o tipo de texto que decide a abordagem do tradutor; o tipo de texto é o fator primário que influencia a escolha do tradutor por um método de tradução apropriado." (REISS, 1971, p. 17). Tal investigação tem sido retomada desde então por outros teóricos da área, como por exemplo, Bell que em 1991 em seu estudo intitulado *Translation and Translating: Theory and Practice*, reforça a importância de se criar uma tipologia textual compreensível tanto sob os aspectos teóricos quanto os práticos, pois sem a habilidade de reconhecer um texto como amostra de uma forma específica, e em si um símbolo de um tipo específico de texto, o tradutor não conseguiria nem compreendê-lo, nem escrevê-lo e muito menos traduzi-lo.

Já a partir de uma perspectiva sistêmico funcional da tradução, Matthiessen et al. (2007, p.1) apontam que "textos em seus contextos de comunicação são a natureza do fenômeno central na tradução, pois textos são aquilo que tradutores operam considerando os contextos nos quais estes se revelam". Eles ainda ressaltam que traduzir um texto é muito mais complexo do que apenas lê-lo, escutá-lo ou vê-lo no dia a dia (considerando aqui texto escrito, falado e sinalizado). Tanto Reiss, Bell como Matthiessen concordam que, para tradutores, a análise textual se faz necessária, pois revela muito mais significados de um texto 'empoderando[435]' tradutores em seu fazer tradutório. Essa análise traz consequências positivas deste

[435] 'Empoderamento/Empowerment': Termo usado no sentido de evolução do profissional-em-formação dentro do ambiente institucional, ao longo de um continuum de autonomia, desde sua total dependência do professor, até seu status de 'profissional' independente: "(…) *expertise can be expected to evolve from novice to journeyman within an institutional setting in direct relationship to progression along the continuum of autonomy, from non-membership in the community of translators, through dyad and small-group interdependence, to teacher-independence (empowerment) as an individual and a team member"* (KIRALY, 2000).

conhecimento para a prática de tradução a fim de que o texto esteja de acordo com as convenções genéricas, ou seja, as convenções que regem o tipo textual nos contextos de partida e de chegada.

Matthiessen et al. (2007:14) ressaltam que já foram propostos muitos modelos de tipologias textuais oferecidas por diferentes disciplinas e fazendo uso de critérios variados, mas defende que a área de Estudos da Tradução precisa de uma tipologia funcional que seja baseada em parâmetros contextuais. No que tange a tradução, isso adquire ainda maior relevância, uma vez que a produção de qualquer texto (seja ele traduzido ou não) está estreitamente vinculado ao contexto em que ele vai circular, o que demanda do tradutor competências especiais para lidar com as especificidades de textos especializados

Levando em conta a importância de se entender um texto por meio do reconhecimento de sua tipologia e assim poder trabalhá-lo de forma mais objetiva e clara e, ao mesmo tempo, reconhecendo alguns aspectos que podem ser complementados nas teorias de Bell e Reiss, este artigo propõe (i) estender o modelo de Tipologia Textual baseada em Contexto para os Estudos da Tradução e verificar sua contribuição para a caracterização de textos**;** (ii) comparar os resultados da classificação sócio semiótica de textos selecionados em dois blogs com vistas à identificar diferenças ou semelhanças entre textos de tipologia similar em português do brasil e em inglês americano**;** e assim, (iii) mostrar no que o modelo de Tipologia Textual baseada em Contexto difere de outros modelos usados até então em Estudos da Tradução.

TIPOLOGIA TEXTUAL BASEADA EM CONTEXTO

É a partir da necessidade de uma tipologia que consiga explicar a natureza social do texto que, inevitavelmente, representa atividades realizadas por indivíduos envolvidos em um contexto, que os linguistas Christian Matthiessen, Kazuhiro Teruya e Canzhong Wu apresentaram em 2007 um modelo de Tipologia Textual o qual não tem como ponto de partida a forma ou a função, mas a construção propiciada pelo conceito de Atividades Sócio Semióticas (ASSs), que são definidas por Matthiessen et al. (2007, p.16)[436] como 'aquilo que acontece a nossa volta', ou ainda, 'são atividades realizadas pelos indivíduos envolvidos no contexto' (MATTHIESSEN et al. 2010, p.95). Assim sendo, eles partem do princípio que os textos, em suas mais variadas formas (escritos, orais, monológicos, dialógicos, multimodais, sinalizados, etc.), estão inseridos e fazem parte de atividades que realizamos em nosso cotidiano como:

[436] The nature of the socio-semiotic process or "what is going on".

dar/ter uma aula, trabalhar em um escritório, ir ao supermercado, alimentar um blog, etc. Por essa razão, essas atividades são chamadas de ASSs, pois representam uma atividade social realizada por indivíduos que fazem parte de um Contexto de Situação (CS).

Matthiessen (2007) explica que a Tipologia Textual baseada em Contexto se localiza no meio da uma escala de instanciação, no ponto onde a variação de registro é mais explícita. Nessa escala existem dois polos: em um deles se situa o sistema ou o potencial, onde reside o linguajar, ou seja, onde residem todas as possibilidades de linguagem daquela certa língua; no outro está o texto propriamente dito, ou seja, um texto que é uma das realizações possíveis dentro de todo o potencial de linguagem daquela certa língua, e ainda é aquele texto com o qual o tradutor lida em seu fazer tradutório. A seguir a figura da escala:

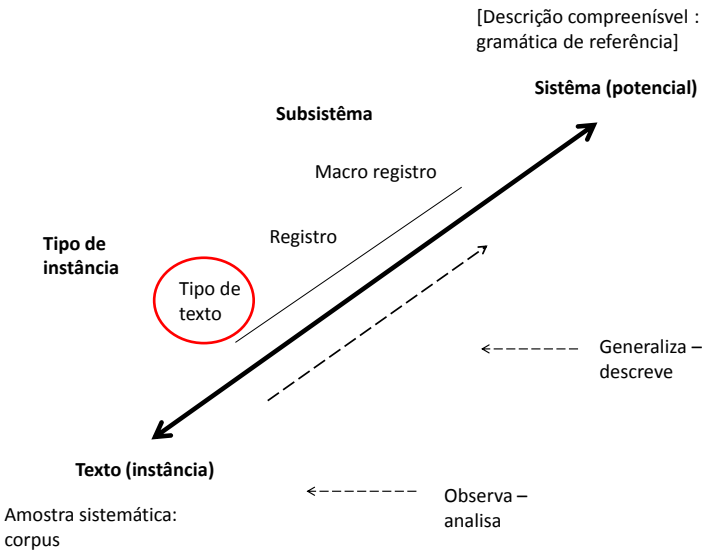


Figura 1 - Escala de instanciação proposta por Matthiessen (2007)[437].

Sob essa perspectiva e considerando-se um texto como 'uma unidade de significado funcionando em um contexto' (MATTHIESSEN, 2007, p.6) torna-se necessário definir o construto "contexto". Isso é o que, em seu artigo intitulado *Text Analysis for Translation and Interpreting* de 2009[438], Matthiessen se propõe explicar: "contexto é o ambiente de significados onde um texto opera - ou 'as coisas' que dão significado ao texto, por assim dizer" (p.16). Esse CS, como mostra a figura a seguir, é composto de três grandes variáveis: **campo** refere-se a

[437] Figura original em inglês. Tradução feita pela autora deste estudo.

[438] Manuscrito

área do discurso, é o que está acontecendo no contexto; **relação** refere-se aos interlocutores no contexto, isto é, a relação estabelecida entre falantes/ escritores e ouvintes/ leitores; e **modo** refere-se ao tipo de linguagem e qual o seu papel no contexto. Esta configuração é representada na Figura 1 a seguir:

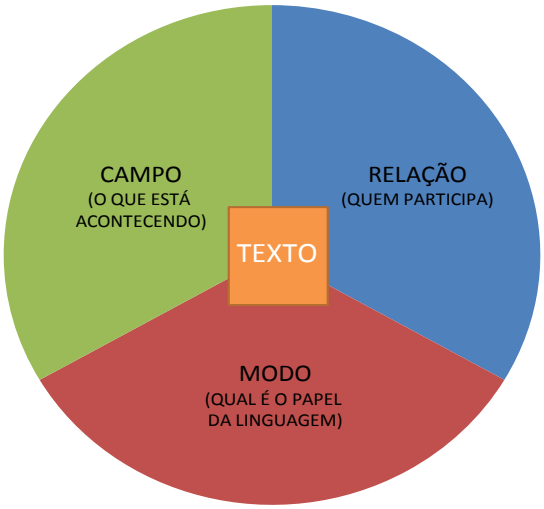


Figura 2 - Texto em contexto: o ambiente de significados de um texto. (Matthiessen, Kim, Teruya, Wu, 2009)[439]

Como a Figura 2 mostra, o texto é construído a partir dessas três variáveis que se completam, conferindo-lhe significado. Para fins de pesquisa, é possível isolar e selecionar uma dessas variáveis, dependendo do propósito da investigação. Por exemplo, quando queremos investigar a variação de significado interpessoal, podemos basear nossa tipologia em posições de poder e status. Para visualização de sua proposta de ASSs, Matthiessen, Teruya e Wu (2007) apresentam uma esfera por eles chamada de "Esfera de Atividades Sócio Semióticas[440]", com vistas a ilustrar as diferentes realizaçãos das ASSs em diferentes tipos de texto, diferenciados quanto à sua natureza monológica ou dialógica, escrita ou oral. A seguir a figura:

[439] Esta figura, idealizada por Matthiessen et al. (2009:19), foi traduzida para fins deste estudo desse estudo, a qual optou por essas soluções, não como definitivas, mas como tentativas de oferecer uma tradução em português.

[440] No texto de Matthiessen et al. (2007) a esfera é chamada de "Sphere of Socio Semiotic Activities" aqui traduzida por Gysel, E. como "Esfera de Atividades Sócio Semióticas".

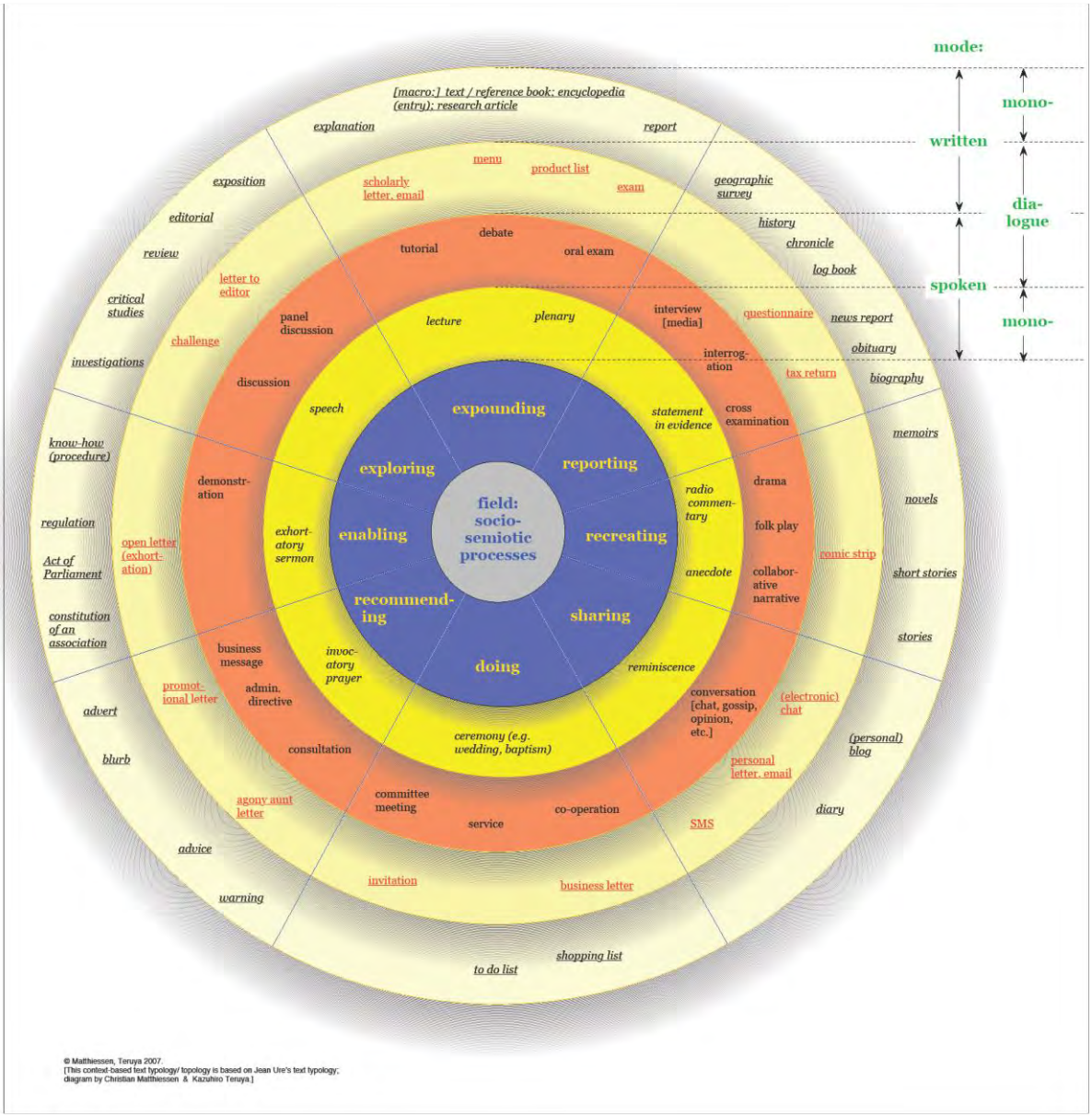


Figura 3- Esfera de atividades sócio-semióticas proposta por Matthiessen, Teruya e Wu (2007)[441]

A Esfera de Atividades Sócio Semióticas ilustra as oito ASSs (na camada azul); as demais camadas contêm exemplos de tipos de textos que realizam as diferentes ASSs, considerando modo e interação verbal: combinação de modo (camadas em tons de amarelo e alaranjado) e campo (camada em azul). A camada de cor amarela em tonalidade mais forte ilustra textos monólogos e orais, tais como um discurso, uma piada, etc. A camada de cor laranja ilustra textos referentes a diálogos orais, como discussão, entrevista, etc. A camada de cor amarela em tonalidade mais clara ilustra textos referentes a diálogos escritos, como questionário, Histórias

[441] Esta figura está em seu idioma original, pois a autora desse estudo só teve acesso à esta figura em uma formatação que não possibilitou sua tradução.

em Quadrinhos, etc. E, por fim, a camada branca ilustra textos monólogos e escritos, como reportagem, romance, etc. Neste estudo é selecionado o tipo de texto 'blog' , localizado na camada externa (branca) da esfera, o qual diz respeito a textos monólogos e escritos.

Matthiessen (2007) afirma que todas as ASSs têm uma natureza social, mas enquanto algumas são somente sociais, outras são tanto sociais como *semiótica*s, isto é, são atividades sociais que também *criam significado*. Essa reflexão tem base na distinção feita por Halliday (1978) entre categorias de primeira e segunda ordem dentro de um contexto. Categorias de primeira ordem existem independentemente da linguagem, nestas categorias a linguagem apenas entra para facilitar a atividade, já as de segunda ordem só existem através da linguagem. Somente a ASS Realizar é classificada como de primeira ordem (social), todas as outras sete são classificadas como sendo de segunda ordem (semióticas). Cada uma dessas ASSs[442] é definida segundo Matthiessen, Teruya e Lam (2010) como:

(i) **Realizar:** constituídas através de atividades sociais onde a linguagem apenas as facilita e nem sempre as constitui, é a chamada: 'linguagem em ação';

(ii) **Expor:** domínios gerais de experiência, descrevendo-os, classificando-os (taxonomizando-os), explicando-os e assim por diante;

(iii) **Reportar:** experiências específicas - relatando um fluxo ou um evento específico, ou ainda fazendo um levantamento de uma região ou espaço específico;

(iv) **Recriar**: experiências específicas – normalmente imaginárias, incluindo o recriar de outras atividades sócio-semióticas (compartilhar, realizar, recomendar, etc.);

(v) **Compartilhar**: tipicamente experiências e valores pessoais como uma maneira de 'calibrar' relacionamentos interpessoais;

(vi) **Recomendar**: uma linha de ação tanto para promover (beneficiando o falante [exigindo]) como para aconselhar o destinatário a tomar certa atitude ([dando]);

(vii) **Habilitar**: uma linha de ação tanto para dar poder ao falante quanto para regulá-lo;

(viii) **Explorar**: tipicamente valores ou hipóteses públicas, normalmente comparando e argumentando em favor de uma alternativa.

[442] As definições à seguir, tiradas do Key Terms in SFL por Matthiessen, Teruya e Lam em 2010, são traduções feitas pela autora desse estudo.

De acordo com Matthiessen et al (2007, p.16) em seu texto intitulado *English Grammar through text: Text Typology and Grammatica patterns* qualquer tipo de texto é realizado por uma ou mais ASSs, as quais podem estar presentes em diferentes segmentos do mesmo texto, ou até estarem presentes no mesmo segmento de texto simultaneamente (o que ele chama de 'fuzzy regions', neste estudo traduzido como 'regiões mescladas') como no caso das ASSs Compartilhar e Recriar por exemplo, que podem, respectivamente, compartilhar ou recriar outras ASSs.

O grande diferencial da Tipologia Textual baseada em contexto é o acréscimo da noção de ASSs ao parâmetro de Campo. Dessa forma, Matthiessen et al (2007) possibilitam a aplicação de sua tipologia à textos híbridos, classificando-os não somente quanto a seu propósito retórico, quanto à sua forma ou assunto, mas quanto às "atividades realizadas pelos indivíduos envolvidos no contexto" (MATTHIESSEN et al, 2010 p.95) podendo tais atividades serem realizadas simultaneamente ou paralelamente dentro de um único texto.

Segundo a Esfera de ASS proposta por Matthiessen et al em 2007, o tipo de texto 'blog' é classificado como tipicamente pertencente à ASS Compartilhar, que é definida como: "tipicamente o compartilhar de experiências e valores e princípios pessoais como uma maneira de 'calibrar' relacionamentos interpessoais" (MATTHIESSEN et al. 2010, p.200).

Apesar de a maioria dos blogs serem primariamente textuais, alguns podem combinar textos escritos, imagens, links para outros blogs e para outras mídias relacionadas com o tema abordado. Sabe-se que, neste caso, o texto completo é o texto com as imagens, ou seja, a ASS inclui todos os elementos do blog. O significado está vinculado ao ambiente onde o texto está inscrito perpassando por questões multimodais do tipo: cor, ícones, formatação, disposição, etc. Por razões metodológicas, neste estudo, o texto escrito foi isolado para permitir uma concentração do olhar na configuração ideacional em termos lexicogramaticais. Além disso, deu-se preferência a textos produzidos em ambiente virtual, como por exemplo, websites, blogs, e outros meios digitais; textos que no total da soma de suas palavras em conjunto não ultrapasse 1.500 palavras em cada idioma para delimitar o corpus; textos produzidos sequencialmente no período entre novembro de 2011 e setembro de 2012 para delimitar o recorte referente à abrangência temporal de consultas ao blog e que contivessem o problema de sobreposição apontado por Bell (1991).

Foram selecionados 09 textos em PB e somente 05 textos em IA, pois os textos em português são mais curtos, ou seja, têm um número mais reduzido de palavras, o que gerou a

necessidade de um número maior de textos para se chegar a 1.500 palavras. Em contrapartida, os textos em inglês, por serem mais extensos, alcançaram 1.500 palavras com apenas 05 textos.

Os nove textos a seguir foram selecionados do blog em português brasileiro (BPB). São textos mais breves do que os textos selecionados do blog em inglês americano (BIA). Abaixo, a tabela com as informações sobre os textos em PB no ambiente do blog 'Lucytrip'.

Tabela de Informações sobre os textos em PB no ambiente do blog					
Texto	Nome do texto	Língua	Data de postagem	Número de palavras	Domínio de Experiência
T1	A beleza está nos olhos de quem vê	PB	11/09/2012	240	Diário: Valores/princípios e Experiências
T2	Miudezas	PB	10/09/2012	30	Diário: Valores /princípios
T3	Olhar e ver	PB	15/07/2012	90	Diário: Valores /princípios
T4	Casinha	PB	20/05/2012	89	Explicação e Valores/princípios
T5	Homem nu	PB	16/05/2012	103	Diário: Experiência e Valores /princípios
T6	Chamado	PB	08/04/2012	43	Diário: Experiência e Valores /princípios
T7	Sempre ela	PB	06/03/2012	268	Diário: Experiência e Valores /princípios
T8	Menininha	PB	10/11/2011	320	Diário: Experiência e Valores /princípios
T9	Reputação	PB	17/11/2011	195	Diário: Experiência e Valores /princípios

Tabela 1 - Informações sobre os textos em PB no ambiente do blog.

Os cinco textos selecionados no BIA também têm a característica comum de serem textos escritos para serem lidos. Como mostra a tabela abaixo, os textos em IA são mais extensos, mas pelas razões metodológicas referentes às restrições temporais e sequenciais das postagens, procurou-se manter a fidelidade a tais critérios de seleção. Abaixo, a tabela 2 com as informações sobre os textos em IA no ambiente do blog 'Kimberlymichelle'.

Tabela de Informações sobre os textos em IA no ambiente do blog					
Texto	Nome do texto	Língua	Data de postagem	Número de palavras	Domínio de Experiência
T10	Crying at bedtime	IA	06/02/2012	296	Diário: Experiência e Valores /princípios
T11	A crafty way to say 'I love you'	IA	03/02/2012	140	Texto procedimental
T12	The non-racing parts of our Disneyland weekend	IA	02/02/2012	501	Diário: Experiência e Valores /princípios
T13	Faith, trust and dust	IA	27/01/2012	316	Diário:

					Experiência
T14	From a pin: banana split cupcakes	IA	25/01/2012	148	Conselho

Tabela 2 - Informações sobre os textos em IA no ambiente do blog.

Pelo fato de ser uma pesquisa qualitativa, o objetivo aqui foi a compreensão dos significados por meio da análise de uma pequena amostra não havendo a necessidade de apoio em informações estatísticas uma vez que se pretendeu 'entender' os significados dos resultados e não 'mensurá-los' (PONTE et al, 2007). Entretanto, levando em conta o que Halliday (1973) ressalta, "É possível haver 'turbulência quantitativa' quando um número específico se sobressai e alguns números podem ser muito sugestivos" (p.117), este artigo apresenta parte de seus resultados em números como forma de exemplificar a discussão e de entender melhor os fatos apresentados e discutidos.

Fernandes (2004) classifica dois tipos corpus: a) paralelo, que envolve um texto escrito em um idioma, ou seja, a língua de partida e traduzido em outro idioma, na língua de chegada, e b) comparável, que envolve dois ou mais tipos de texto produzidos independentemente por dois ou mais autores em dois idiomas diferentes, não havendo nenhuma relação tradutória entre eles. Abaixo, a tabela tipológica baseada em Fernandes (*ibid.*):

Corpus Comparável	
Critério	**Atributo**
Número de idiomas	Bilingüe (Português do Brasil e inglês de vários países)
Tamanho geral	Até 1.500 para cada idioma
Restrição temporal	Sincrônica (2011 e 2012)
Domínio	Geral (blogs sobre os mais diversos assuntos)

Tabela 3 - Classificação Tipológica de corpus comparável inspirada em Fernandes (2004)

Dentro destes critérios, o objeto deste estudo ficou estabelecido como: corpus comparável, uma vez que os textos que a compõem são textos coletados a partir de duas fontes distintas, produzidos por duas autoras diferentes, em idiomas e culturas distintas e tratam de uma variedade de assuntos, não havendo relação tradutória entre eles; ele é bilíngue, pois contém textos em dois idiomas, a saber, o português do Brasil e o inglês dos Estados Unidos; seu tamanho geral é de 1.500 palavras por idioma, ou seja, 3.000 palavras no total; sua restrição temporal é sincrônica, pois todos os 14 textos foram produzidos quase que simultaneamente, dois em 2011 e doze em 2012; e, quanto ao domínio, este é geral, pois os textos contêm assuntos variados.

Para o reconhecimento do CS de cada texto, foram selecionados critérios de classificação baseados em Matthiessen et al (2007). Tais critérios consideram o Campo (atividade acontecendo), Relações (participantes e suas relações) e Modo (tipo de linguagem utilizada),

que por sua vez são subdivididos em Domínio de Experiência e ASS dentro de Campo, em Papéis Institucionais e Distância dentro de Relações, e em Meio e Turno dentro de Modo. Abaixo, a tabela apresentando o que Matthiessen et al (2007) chama de "ambientes de significado no CS":

Contexto de Situação					
Atividade (Campo)		**Participantes (Relações)**		**Linguagem (Modo)**	
Domínio de Experiên-cia	**Atividade Sócio Semiótica**	**Papéis Institucion-ais**	**Distância**	**Meio**	**Turno**
Assunto (Diário, Biografia, Conselho, Manual de instruções, etc.)	Realizar Expor Reportar Recriar **Compartilhar** Recomendar Habilitar Explorar	Papel ou 'status' de cada Participante (Pai, mãe, filho, amigo, leitor, autora e leitor do blog, etc.)	Grau de familiaridade entre os Participantes (Familiar/ íntima ou Estranho/sem intimidade)	Escrito Falado Sinalizado Ilustrado	Dialógico Monológico

Tabela 4 - Os ambientes de significado no Contexto de Situação (Matthiessen et al., 2007)

O Domínio de Experiência, ou seja, o assunto sobre o qual o texto trata é a única categoria dentro de Campo nas tipologias textuais utilizadas, mas o grande diferencial da Tipologia Textual baseada em contexto é que ela define, por assim dizer, uma segunda categoria dentro de Campo: a ASS, que é exatamente aquilo que está acontecendo dentro do CS, mais especificamente, é a atividade que está sendo realizada pelos Participantes envolvidos no contexto. Matthiessen et al (*ibid.*) esclarece que as distinções feitas pelas ASSs podem ser, em certos casos, um tanto 'mescladas', como por exemplo em propagandas informativas que reportam sobre e recomendam algo, ou como em biografias de ficção que mesclam Reportar e Recriar.

O critério Relações é subdividido em Papéis Institucionais que caracterizam as relações sociais ou relações institucionais, portanto, o status de poder entre os Participantes, por exemplo, Pai e filho, Escritor e Leitor, etc.; e a Distância, ou seja, o grau de familiaridade e intimidade entre tais Participantes, por exemplo, familiar e íntima ou estranho e sem intimidade.

O Modo é subdividido em Meio, se o texto é escrito, falado, sinalizado, ilustrado, etc. e o Turno, que significa se o texto em questão é monológico ou dialógico. Há quem argumente que todo texto é fundamentalmente dialógico em sua natureza, mas Matthiessen et al (*ibid.*) explica que monólogos podem ser considerados turnos estendidos ou ampliados dentro de um diálogo.

A classificação sócio semiótica dos quatorze textos foi realizada com base na esfera proposta por Matthiessen et al. (2007). Primeiro, constatou-se que a categorização dos textos em questão como parte de um blog é feita por Matthiessen como pertencentes a ASS: Compartilhar. Depois da leitura de cada texto foi feita uma comparação com as definições dadas por Matthiessen et al. (2010) da ASS em questão para averiguar se os textos confirmavam a definição.

Os primeiros nove textos analisados e dispostos em forma tabular abaixo foram selecionados do blog em PB.

Contexto de Situação					
9 Textos em Português Brasileiro					
Atividade (Campo)		**Participantes (Relações)**		**Linguagem (Modo)**	
Domínio de Experiência	**Atividade Sócio Semiótica**	**Papéis Institucionais**	**Distância**	**Meio**	**Turno**
8 Diários **5** Valores e Experiências **2** Valores **1** Experiência **1** Explicação	Compartilhar Reportar Recriar Expor Recomendar	Autora e leitor Pessoas envolvidas nos relatos	**6** Estranho sem intimidade **3** Familiar / íntima	Escrito	Monológico **1** Texto contém um segmento dialógico

Tabela 5 – Textos em PB inseridos em seus respectivos CSs

Levando em consideração a localização dos textos em PB em seus respectivos CSs, pôde-se observar que em termos de Domínio de Experiência 8 textos são diários, 5 deles compartilham valores/princípios e experiências, 2 compartilham somente valores/princípios, 1 compartilha somente uma experiência e 1 texto é uma explicação e não um diário; as ASSs realizadas através dos textos em PB são Compartilhar, Recriar, Reportar, Expor e Recomendar; em termos de Papéis Institucionais os envolvidos nos relatos são: a autora e o leitor e, em alguns textos, a autora narra situações que envolvem pessoas, quando os Papéis Institucionais se limitam em autora e leitor, a Distância entre eles é estranha e sem intimidade, o que acontece em 6 textos, quando a autora inclui em seu relato outras pessoas e elas são familiares, a Distância passa a ser Familiar ou íntima, o que acontece em 3 textos; em termos de Modo, o Meio é escrito em todos os textos e o Turno é sempre monológico, com exceção de um texto que contém um segmento dialógico.

Os próximos cinco textos analisados e dispostos em forma tabular abaixo foram selecionados do blog em IA, encontrado no seguinte endereço eletrônico: www.kimberlymichelle.com.

Contexto de Situação
5 Textos em Inglês Americano

Atividade (Campo)		Participantes (Relações)		Linguagem (Modo)	
Domínio de Experiência	**Atividade Sócio Semiótica**	**Papéis Institucionais**	**Distância**	**Meio**	**Turno**
3 Diários **2** Experiência e Valores **1** Experiência **1** Manual **1** Conselho	Compartilhar Reportar Expor Recomendar Habilitar	Autora e leitor Pessoas envolvidas nos relatos	2 Familiar 1 Familiar e Estranho/ sem intimidade 2 Estranho/ sem intimidade	Escrito	Monológico 2 Textos contém um segmento dialógico

Tabela 6 – Textos em IA inseridos em seus respectivos CSs

Levando em consideração a localização dos textos em IA em seus respectivos CSs, pôde-se observar que em termos de Domínio de Experiência 3 textos são diários, 2 deles compartilham valores/princípios e experiências, 1 compartilha somente uma experiência, 2 textos não são diários: 1 é um manual e 1 é um conselho; as ASSs realizadas através dos textos em IA são: Compartilhar, Reportar, Expor, Recomendar e Habilitar; em termos de Papéis Institucionais os envolvidos nos relatos são: a autora e o leitor e, em alguns textos, a autora narra situações que envolvem pessoas, quando os Papéis Institucionais se limitam em autora e leitor, a Distância entre eles é estranha e sem intimidade, o que acontece em 2 textos, quando a autora inclui em seu relato outras pessoas e elas são familiares, a Distância passa a ser Familiar ou íntima, o que acontece em 2 textos e em 1 texto a autora começa seu relato com uma situação familiar envolvendo pessoas da família, nesse caso a Distância é Familiar, mas em um segundo momento no mesmo texto a autora se distancia da situação e faz reflexões sobre ela, interagindo somente com o leitor, nesse ponto, a Distência se torna estranha e sem intimidade; em termos de Modo, o Meio é escrito em todos os textos e o Turno é sempre monológico, com exceção de dois textos que contém um segmento dialógico cada.

Pelo fato de os textos aqui selecionados fazerem parte de Blogs e assim serem compartilhamentos das autoras, já se partiu de princípio que todos os textos em questão realizam a ASS Compartilhar. Assim sendo, a ASS Compartilhar é definida como tipicamente o compartilhar valores/princípios pessoais e experiências a fim de possibilitar a quem fala/escreve e ouve/lê o criar de perfis uns dos outros como um meio de "calibrar" relacionamentos interpessoais. Desta forma, esta ASS pode compartilhar experiências/situações e valores/princípios. Além disso, ela é um tipo de atividade semiótica pertencente a relações; isso significa uma negociação em um terreno neutro – consenso entre os falantes/escritores e ouvintes/leitores (ex. reforçar ideias e valores/princípios já estabelecidos em uma determinada sociedade), ou identificar áreas de conflito (ex. fornecer impulso semiótico para uma grande e

longa amizade). Tipicamente, contextos de compartilhamento são conversas cara a cara realizadas em particular (espaço físico comum entre os participantes) - incluindo papo, piada, fofoca e opinião. Contudo, a tecnologia expandiu a abrangência da conversa casual para incluir formas diferentes de papo online e (com graus variados de demora nas trocas) mensagens de texto via celular, mensagens de email e blogs, onde os leitores têm a possibilidade de deixar suas opiniões ao final de cada postagem, possibilitando assim uma troca interpessoal tanto com o autor como com os demais leitores do blog.

DISCUSSÃO

Considerando todos os resultados das análises e a fim de comparar os resultados dos textos em PB com os resultados das análises dos textos em IA, procurou-se considerar diferenças e semelhanças entre eles.

Iniciando-se com as semelhanças, todos os textos analisados neste estudo fazem parte de blogs, por essa razão e com base na esfera de ASSs (MATTHIESSEN et al., 2007) são classificados como Compartilhar; todos os textos compartilham experiências e/ou valores/princípios; da mesma forma, em termos de Domínio de Experiência, a maior parte dos textos são Diários como registro de experiênicia pessoal que pode ser dividido em dois tipos: D1 que compartilha experiências e situações cotidianas, ou D2 que compartilha valores e princípios sendo que alguns textos podem compartilhar tanto experiências como valores/princípios; a maioria dos textos em PB e em IA é classificada como ASS Reportar, além da ASS Compartilhar, isso ocorre porque tipicamente quando se compartilha uma experiência, um fato ou uma situação, se reporta o ocorrido.

Como já mencionado, existem diferenças relevantes entre os textos em PB e os textos em IA que precisam ser discutidas. A primeira diferença, que chamou mais a atenção além do idioma, é o 'tom' dos textos. A autora do blog em PB escreve seus textos de uma forma mais literária com forma e ritmo que chegam a se assemelhar com poesia. A autora do blog em IA escreve seus textos de forma mais informal, como se estivesse realmente escrevendo um diário, conversando com seu leitor. A segunda diferença que pode ser associada à primeira, é o que se compartilha. Nos textos em PB a autora dá preferência ao compartilhar de valores e princípios por meio de reflexões. Mesmo compartilhando uma experiência, ela tenta transmitir seus princípios, talvez por isso, o tom mais formal e literário. Já a autora dos textos em IA compartilha suas experiências em forma de relato e ressaltando algum tipo de moral ou valores/princípios apenas por meio dos relatos, sem fazer uma reflexão mais explícita. Em

termos de Domínio de Experiência, a maior parte dos textos é classificada como Diário, mas enquanto os textos em PB são diários que registram valores e princípios morais, os textos em IA são diários que registram experiências pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o objetivo geral deste artigo, estender o modelo de Tipologia Textual baseada em Contexto para os Estudos da Tradução e verificar sua contribuição para a caracterização de textos, pode-se afirmar, com base nos resultados deste estudo, que o modelo aqui apresentado pode contribuir para a Tipologia Textual aplicada até então na área de Estudos da Tradução dando uma nova perspectiva através da utilização de conceitos baseados na noção de ASSs. O fato de a pesquisa ter colocado a Tipologia Textual baseada em Contexto em diálogo com o ramo descritivo dos Estudos da Tradução possibilitou contribuir para a classificação de tipos textuais, visando oferecer ao tradutor ferramentas para o reconhecimento do tipo de texto a que pertence o texto a ser traduzido**:** em função da perspectiva a partir da qual o modelo é construído, torna-se possível (para o pesquisador e eventualmente o tradutor) identificar a natureza sócio semiotica do texto nas línguas em relação tradutória e perceber as realizações típicas de cada ASS. Este conhecimento pode contribuir para a fase de 'reconhecimento de texto' que precede o início da tradução propriamente dita, fornecendo feramentas de apoio para a execução tarefa tradutória.

A Tipologia Textual baseda em Contexto contribuiu para mostrar como a diferenciação entre tipos de texto pode se dar considerando-se as atividades realizadas pelos indivíduos envolvidos no CS no momento em que se cria o texto. Isso possibilita uma classificação de textos produzidos na atualidade, por exemplo, textos da mídia digital, os quais ainda nem existiam quando as Tipologias Textuais tradicionais usadas em Estudos da Tradução foram desenvolvidas (HERRING et al., 2006; 2004). Além disso, este estudo mostrou que o problema de sobreposição, ressaltado por Bell em 1991, pode ser resolvido com a Tipologia Textual baseada em Contexto, pois essa não somente reconhece um possível hibridismo em textos, como o classifica e o justifica.

Como afirma Bell (*ibid.*), mesmo uma tipologia hierárquica como a que propõe, não dá conta de explicar e descrever a sobreposição de tipos de textos, o que nem sequer tinha sido mencionado na tipologia de Reiss (1971). Esta dimensão, acredito, é uma contribuição relevante para os estudos textuais, monolíngues, bilíngues, multilíngues ou em situações tradutórias.

REFERÊNCIAS

BELL, R. T., (1991) *Translation and Translating. Theory and Practice*. London: Longman.

BUTT, D. G., MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2000). *The meaning potential of language: Mapping meaning systemically*. Mimeo: Centre for language in Social Life,Macquarie University.

FERNANDES, L. P. (2004) *A Portal into the Unknown: Designing, Building, and Processing a Parallel Corpus.* In: CTIS Occasional Papers. Manchester: Centre for Translation and Intercultural Studies.

GHADESSY, M. (ed.) (1993) *Register Analysis: theory and practice*. London: Pinter.

HALLIDAY, M. A. K. (1973) *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (1978) *Language as a Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R., (1985) *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a SocialSemiotic Perspective*. Geelong: Deakin University.

HERRING, S.C. (2004). Slouching toward the ordinary: Current trends in computer-mediated communication. *New Media & Society, 6* (1), pp.26-36.

HERRING, S.C., SCHEIDT, L.A., KOUPER, I., & WRIGHT, E. (2006). A longitudinal content analysis of weblogs: 2003-2004. In: M. Tremayne (Ed.), *Blogging, Citizenship, and the Future of Media*. London: Routledge. pp. 3-20.

KIRALY, D. (2000). A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice. In: Vasconcellos, M. L. B. (2010). *Tradução E Interpretação De Língua De Sinais (Tils) Na Pós-Graduação: A Afiliação Ao Campo Disciplinar "Estudos Da Tradução"*. Cadernos de Tradução. Vol II, N. 26. Florianopolis: UFSC.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2007). *English grammar through text: text typology and grammatical patterns.* Department of Linguistics, Macquarie University; Centre for Language in Social Life, Macquarie University; Systemic Meaning Modelling Group; Halliday Centre for Intelligent Applications of Language Studies, Hong Kong City University

MATTHIESSEN, C. M. I. M., KIM, M., KAZUHIRO, T., CANZ-HONG, W. (2009) *Text Analysis for Translation and Interpreting*. Manuscrito.

MATTHIESSEN, C. M. I. M., TERUYA, K., LAM, M. (2010). *Key Terms in Sistemic Funcitional Linguistics.* London and New York: Continuum International Publishing Group.

PATTEN, T. (1988) *Systemic text generation as problem solving*. Cambridge: Cambridge University Press.

PONTE, V. M. R., OLIVEIRA, M. C., MOURA, H. J., BARBOSA, J. V. (2007) *Análise das metodologias e técnicas e pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre Balanced Scorecard: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006*. Disponível em: http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoI/03/EPC079.pdf. (Visita em 22/01/2013).

REISS, K., (1971) *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Munich: Max Hueber.

REISS, K., (2000) *Translation Criticism-The Potencials & Limitations*. Trad. RHODES, E., F. Manchester, New York: St. Jerome Publishing.

EIXO TEMÁTICO IX

GÊNEROS TEXTUAIS E ATIVIDADES PROFISSIONAIS

DO EDITAL AO DIÁRIO OFICIAL:AS AÇÕES DOS GÊNEROS EM CONTEXTO DE CONCURSO PÚBLICO

Patrícia Rosas de Araújo (PROLING/UFPB)
Manassés Morais Xavier (UFCG)

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Embora uma parte expressiva das pesquisas em análise de gêneros textuais frequentemente se concentre no estudo de gêneros específicos, tomados isoladamente, nos últimos tempos têm surgido propostas teórico-metodológicas para a abordagem dos gêneros em interrelação dinâmica uns com os outros, tal como se apresentam nos distintos domínios discursivos. Na opinião de Swales (2004), as relações e conexões entre os diversos gêneros constituem um dos mais importantes temas atuais na abordagem de língua para fins de pesquisa.

Em se tratando do ensino voltado para o ambiente acadêmico, os estudos têm mostrado que as práticas de leitura e produção de gêneros específicos dessa esfera tornam-se condição indispensável para a inserção dos discentes na comunidade discursiva. No mundo da pesquisa acadêmica, por exemplo, a origem de um artigo científico pode estar relacionada com a escrita de um resumo e com uma apresentação oral em evento científico. Inversamente, a produção de um artigo científico pode levar a uma apresentação oral na forma de conferência ou de participação em mesa-redonda.

Assim, o conceito de cadeia de gênero apresenta grande utilidade por conferir visibilidade a gêneros muito importantes, mas pouco destacados na academia, por se situarem por trás das cortinas do espetáculo acadêmico (gêneros "oclusos"). Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é descrever o modo como, em cadeia, os gêneros funcionam em relação não somente a práticas discursivas específicas, mas também as convenções sociais, a fim de exemplificar a relação necessária e cronológica que se estabelecem entre eles, a exemplo da cadeia de gênero que envolve a participação num concurso público, especificamente o concurso para o Magistério do Estado da Paraíba, realizado entre 2011 e 2012. Buscamos suporte teórico em Swales (1990), Bhatia (2004, 1993), dentre outros. O trabalho se justifica porque, apesar dos progressos feitos na área de descrição dos gêneros, existe ainda um vasto campo a explorar, sobretudo no que se refere ao conceito de cadeia de gênero.

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS

A literatura especializada acumula, hoje, uma diversidade de propostas conceituais que evidenciam a importância atribuída aos agrupamentos de gêneros, bem como o seu potencial heurístico para a continuidade das pesquisas no campo. Em um levantamento terminológico e conceitual bastante abrangente, mas não necessariamente exaustivo, Bezerra (2011) tratou de nove diferentes conceitos, propostos por diferentes autores, quais sejam: "conjuntos de gêneros" (DEVITT, 1991; BAZERMAN, 2005), "sistemas de gêneros" (BAZERMAN, 1994, 2005), "hierarquias", "cadeias" e "redes de gêneros" (SWALES, 2004), "gêneros disciplinares" e "colônias de gêneros" (BHATIA, 2004), "repertórios de gêneros" (ORLIKOWSKI; YATES, 1994) e "ecologias de gêneros" (SPINUZZI, 2004). Considerando sua centralidade neste trabalho, nos dedicamos em apresentar o conceito de cadeia de gêneros.

Bezerra (2006) aponta que a pesquisa de gêneros acadêmicos tem recebido considerável atenção a partir do início dos anos 80 do século passado, e tem um marco indiscutível no trabalho de Swales (1990), enfocando a seção introdutória de artigos de pesquisa do ponto de vista de sua organização e estrutura retórica e chegando a um modelo de análise conhecido como modelo CARS (*create a research space*). Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), por sua vez, ressaltam que a obra de Swales é notadamente voltada para aplicações em análises de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais, visando desenvolver entre os aprendizes o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem de modo bem sucedido as características do gênero.

Para as autoras, o trabalho de Swales (1990) utiliza a concepção de gênero como ação sócio retórica, enfatizando seu propósito comunicativo e sua inserção em uma comunidade discursiva:

> um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. Swales (1990, *apud* HEMAIS E BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 114).

Como se vê, em Swales (1990), gênero e comunidade discursiva são noções imbricadas de tal forma que é impossível entender um sem o outro. Segundo o autor, comunidades discursivas definem-se como:

> [...] redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar em favor de um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades possuem é a familiaridade com gêneros particulares que são usados nas causas comunicativas desse conjunto de objetivos. Em consequência, gêneros são propriedades de comunidades discursivas; o que quer dizer que gêneros pertencem a comunidades discursivas, não a indivíduos, a outros tipos de grupos ou a vastas comunidades de fala (SWALES, 1990, p. 9).

Uma das características mais notáveis de qualquer comunidade discursiva acadêmica ou profissional é a disponibilidade e o uso típico de uma série de gêneros apropriados, que os membros pensam servir aos objetivos daquela comunidade. Para Bhatia (2009, p. 183), "o uso recorrente de tais formas discursivas cria solidariedade entre os membros, conferindo-lhe sua arma mais poderosa para manter os estranhos à comunidade a uma distância segura". É desse modo que se sobressai "a função censora das comunidades discursivas".

Isso implica dizer que, embora os principiantes conheçam a cadeia de gênero exigida nos eventos acadêmicos e/ou profissionais, e conheçam os gêneros - o que inclui sua construção, interpretação e uso – que a constitui, esse conhecimento não é suficiente para que esse principiante (no caso o candidato ao concurso) seja aceito pela comunidade discursiva. Ele também precisa de ajuda para compreender as expectativas de tal comunidade discursiva majoritária. Assim, o conceito de cadeia apresenta um grande potencial do ponto de vista pedagógico, por permitir aos iniciantes numa comunidade discursiva a visualização realista de processos bastante complexos, como a participação num concurso público.

3 CONCEITUANDO A CADEIA DE GÊNERO

Segundo Nobre e Biasi-Rodrigues (2012), a concepção dialógica dos enunciados, ratificada no recorrente axioma bakhtiniano de que "um enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 299), é a base para o conceito de cadeia de gêneros (SWALES, 2004) a ser tratada neste trabalho. Mediante o pensamento bakhtiniano concernente ao dialogismo é que se passou a compreender o enunciado não de forma insulada, mas como elo de intrincada e infinita malha historicamente construída; além disso, a dinamicidade inerente ao caráter dialógico da linguagem possibilitou a compreensão de como diferentes formas textuais relacionam-se, por mais inusitada que tal relação possa parecer.

De fato, qualquer texto pode originar um ou mais textos materializados em gêneros discursivos que não estejam realmente previstos nas interações mais usuais, assim como qualquer texto pode fazer remissão – consciente, por parte do produtor, ou não – a textos mais próximos ou mais distantes no espaço-tempo; no entanto, interessa-nos especificamente neste trabalho o que se tem comumente denominado *cadeia de gêneros*, isto é, as formas de diálogo/relação entre gêneros mais recorrentes e rotineiras, em que já esteja prevista, na abstração de um determinado gênero discursivo, a consequente produção de outro gênero, também determinado.

3.1 Abordagem de Fairclough

Apresentação nesse momento as discussões de Nobre e Biasi-Rodrigues (2012), a respeito do conceito de cadeia de gênero para Fairclough (2001; 2003). Inicialmente, este autor não fala a respeito de *cadeias de gênero*, mas sim de *cadeias intertextuais* para referir-se a um mesmo fenômeno. Esta escolha terminológica justifica-se em decorrência do aparato teórico que estava sendo construído na obra em questão:

> mudanças nas ordens de discurso em níveis locais e/ou societários são possibilitadas via o contato intertextual entre distintas ordens de discurso, de forma a ser possível aos indivíduos a percepção de assimetrias nas posições de sujeito e, consequentemente, haver a contestação da hegemonia por meio do estabelecimento de uma plataforma de luta, e assim rearticularem-se os elementos de uma dada ordem de discurso. A intertextualidade é, nesse caso, elemento fundamental, pois o autor pressupõe, com base em Bakhtin, Authier-Revuz e Maingueneau, que os textos são linguisticamente heterogêneos no sentido de que são formados por elementos de valores variados e não raro semântica e estilisticamente contraditórios (FAIRCLOUGH, 2001,p. 133).

O autor, ao mesmo tempo em que acomoda categorias preexistentes sobre intertextualidade (manifesta e constitutiva, por exemplo), define duas perspectivas de olhar o fenômeno intertextual: o viés paradigmático, que diz respeito à escolha de elementos de uma ordem de discurso que vão efetivamente materializar-se em textos (gênero, discurso, estilo, principalmente, mas também registro e tipos de atividade), e o viés sintagmático, que se relaciona aos textos antecedentes e subsequentes numa rede textual.

Uma forma específica de relação intertextual sintagmática são as cadeias intertextuais, definidas como "séries de tipos de texto que são transformacionalmente relacionados umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 166).

Observa-se que, neste primeiro momento, o autor não fala em gêneros, tanto por a discussão estar vinculada à intertextualidade horizontal/sintagmática, quanto por considerar que a transformação de um texto em outro guarda resquícios intertextuais de níveis diferençados.

Posteriormente (FAIRCLOUGH, 2003), a expressão *cadeias intertextuais* é substituída por *cadeias de gêneros*, mas a definição é praticamente a mesma: "séries de tipos de texto que são transformacionalmente relacionadas umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 166) e "diferentes gêneros que se ligam regularmente, envolvendo transformações sistemáticas de gênero para gênero" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31).

Pode-se argumentar, a respeito da primeira definição, que a expressão *tipos de texto* parece remeter a gêneros discursivos e que *gênero*, utilizado após refinamento teórico do autor, substitui melhor, em termos de definição, *tipos de texto*, mas verifica-se que o núcleo da concepção é o mesmo: regularidade, previsibilidade, sistematicidade na passagem de um texto/gênero a outro. Ademais, se determinado *texto* é transformado noutro ou em mais, de maneira regular, sistemática e previsível, é porque tal *texto* apresenta um mínimo de traços necessários e estáveis a partir dos quais é possível categorizá-lo sob um rótulo genérico.

Assim, não há diferença conceitual entre *cadeias intertextuais* e *cadeias de gêneros*, mas utilizaremos a segunda denominação tanto para usar a expressão mais recente do autor, quanto por acreditar que é mais conveniente falar de gênero que de

intertexto, visto ser aquele conceito mais bem definido que este. Outro critério definidor de cadeias de gêneros subjacente às proposições diz respeito a um agrupamento inevitável de gêneros (*séries de tipos de texto*, na primeira definição; *diferentes gêneros,* na segunda), comungando com a perspectiva de Swales (2004) de que as cadeias de gêneros são uma forma específica de agrupamento genérico.

Em se tratando de uma noção que se confunde com a de intertextualidade, cremos que o termo 'transformação', ainda que empregado metaforicamente, não seja o mais adequado, uma vez que pode confundir-se com estratégias de parafrasagem, por exemplo. Nobre e Biasi-Rodrigues (2012), os gêneros de uma cadeia são produzidos não pela transformação de seu(s) precedente(s), ainda que muito de seu teor informativo seja *alimentado* com dados constantes no(s) gênero(s) que o(s) antecede(m).

Cabe ressaltar aqui os critérios definidores de uma cadeia de gêneros: a regularidade, previsibilidade e sistematicidade na passagem de um gênero em outro. Fairclough (2001, p. 166-167) chama a atenção para isso:

> Dado o considerável número e a variedade de diferentes tipos de textos, poderia haver, em princípio, um imenso e de fato interminável número de cadeias intertextuais entre eles. Entretanto, o número das cadeias reais é provavelmente bastante limitado: as instituições e as práticas sociais são articuladas de modos particulares, e esse aspecto da estruturação social limita o desenvolvimento das cadeias intertextuais.

Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) nos chama a atenção dizendo que neste excerto, fica inegável a relação que há entre cadeias de gêneros e as práticas de uma instituição, daí o critério de sistematicidade estar também vinculado. Caso não seja considerada a passagem regular de um gênero a outro(s), o conceito acaba se confundindo com o dialogismo bakhtiniano e se torna inoperante, dado o caráter constitutivo do dialogismo.

3.2 Abordagem de Swales

Em trabalho posterior aos de Fairclough (2001; 2003), Swales (2004) tece uma discussão acerca de cadeias de gêneros, estabelecendo critérios semelhantes aos de Fairclough, e acrescentando outros aspectos. A questão das cadeias de gêneros, para Swales, se insere num debate que envolve os diferentes modos de relação que se

estabelecem entre gêneros, no sentido de compreender melhor como se organizam as práticas discursivas. Nesse contexto, o autor desenvolve o conceito de *constelação*, que diz respeito a formas distintas de agrupamentos genéricos que podem se vincular em termos de hierarquias, cadeias, grupos e redes.

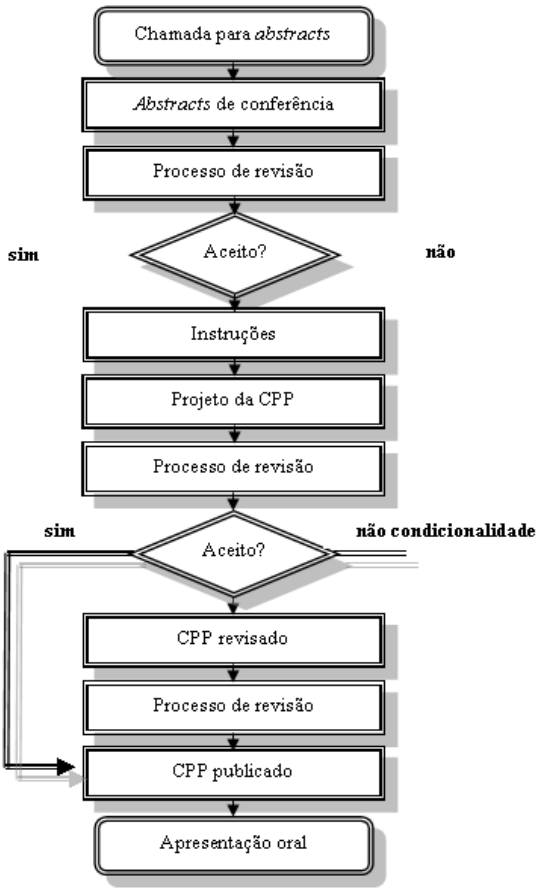
No que se refere especificamente a cadeias, o autor comenta que a relação que se dá entre gêneros nessa perspectiva é de ordem cronológica, "especialmente quando um gênero é necessariamente antecedente de outro" (SWALES, 2004, p. 18), de forma que tal caracterização dialoga com os critérios de previsibilidade e regularidade defendidos por Fairclough (2001). O autor ainda sustenta que algumas cadeias envolvem poucos gêneros, e portanto são curtas, mas que uma característica comum a qualquer agrupamento dessa natureza é a presença de um gênero 'oficial', o que sugere uma escala de importância subjacente aos gêneros de uma cadeia - uma provável influência do primeiro tipo de constelação discutido pelo autor, a *hierarquia*, que cuida dos diferentes graus de importância que uma determinada área ou comunidade discursiva lega aos gêneros que produz.

Sobre essa escala de importância dos gêneros dentro de determinada comunidade discursiva, Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) contestam, uma vez que cada gênero de uma cadeia é dependente do seu precedente e indispensável ao consequente, de modo que a não realização isolada de um gênero poderá acarretar a não realização integral de uma cadeia e assim causar interrupções numa prática sócio-historicamente estabilizada.

Contudo, as autoras não negam o prestígio social que é transferido a certas práticas discursivas em detrimento de outras, criando, desse modo, uma forma de hierarquia relacionada a crenças sociais, o que não compromete a negação da hierarquia que elas fazem.

Swales (2004) utiliza a cadeia de gêneros estudada por Räisänen (1999) - de quem se apropriou do termo, conforme o próprio autor esclarece - para exemplificar a relação necessária e cronológica entre gêneros. Os gêneros que constituem essa cadeia em específico são do domínio institucional acadêmico, mas Swales (2004) focaliza o artigo de apresentação em conferência (*conference presentation paper - CPP*), numa clara consideração acerca de uma possível organização hierárquica, isto é, todos os gêneros que constituem a cadeia apresentada são produzidos em função do CPP e são nomeados a fim de se ter uma noção a respeito do funcionamento das práticas que envolvem o gênero que é privilegiado.

Figura 1 – Cadeia de gêneros em Segurança de Acidentes:



Fonte: Räisänen (1999 apud Swales, 2004, p. 19)

Consoante se pode observar na figura 1, o gênero que desencadeia os demais é a chamada para *abstracts*, que gera a produção de resumos que, posteriormente, serão avaliados por uma comissão específica. Após avaliação, serão emitidas cartas de aceite,

acompanhadas por uma série de instruções a respeito das regras para produção de artigos. Observam-se duas etapas distintas de revisão antes da publicação do artigo e de sua posterior apresentação oral em um evento acadêmico científico.

Convém ressaltar que a cadeia acima foi desenhada partindo da perspectiva do indivíduo que submete um trabalho para publicação e apresentação e não do ponto de vista da instituição onde se desenvolvem os gêneros, e onde são definidas todas as regras para sua submissão, publicação e apresentação. Talvez por essa razão, o autor afirmou que todos os gêneros se subordinam ao *artigo*, já que o ponto de vista é de seu produtor.

3.3 A CADEIA DE GÊNERO QUE ENVOLVE A PARTICIPAÇÃO NUM CONCURSO PÚBLICO

O Concurso público alvo de nossa atenção destinou-se a selecionar candidatos para provimentos de vagas no cargo de Professor de Educação Básica 3, para lotação na Secretaria de Estado de Educação, no Estado da Paraíba. O Edital do Concurso Público hospedou-se nos endereços eletrônicos http://www.paraiba.pb.gov.br e http://www.see.pb.gov.br. A partir desse evento comunicativo, percebemos a mobilização de vários gêneros agrupados a partir de uma cadeia.

Importante no conceito de cadeia de gêneros tal como desenvolvido por Swales (2004) é o fato de chamar a atenção para os elos "oclusos" (*occluded*) da cadeia. Para o autor, a cadeia é formada por duas modalidades de gêneros: os gêneros "oficiais", visíveis, no nosso caso, *o edital, a ficha de inscrição, o boleto bancário, a prova escrita, a prova de título, lista de aprovados/classificados*, dentre outros, e os gêneros "oclusos", que permanecem virtualmente invisíveis para quem está de fora desse evento e para os próprios candidatos em questão, como *comprovante de pagamento, carteira de identidade, lista de homologação das inscrições, carteira de doador de sangue, deferimento/indeferimento de solicitação de isenção de inscrição, currículo, documentos comprobatórios do currículo, laudo médico para os que se declararem portadores de deficiência, laudo médico admissional (para os que forem aprovados no concurso), deferimento/indeferimento de recurso, gabarito da prova escrita, cartão de inscrição, os diversos gêneros mobilizados pelos candidatos para estudar,* dentre outros.

Acontece que esses gêneros, embora pouco visíveis, são determinantes para a participação no evento. Assim, tais gêneros teriam inevitavelmente de entrar na configuração da cadeia, inclusive a avaliação das provas escritas, discussão entre examinadores, etc. uma vez que, adotando os critérios de Fairclough (2001), são previsíveis e regulares na instância responsável pelo evento onde os trabalhos serão apresentados.

Nesse contexto, o principiante num concurso público precisa ficar atento para a cadeia de gênero como um todo, ou seja, entender como funciona a cadeia de gênero é fundamental para se estabelecer diálogo com a comunidade discursiva que se pleiteia pertencer.

Fica claro também que a cadeia de gênero que envolve a realização de um concurso é bastante extensa e complexa, haja vista envolver não somente os gêneros textuais, mas seus suportes como *sites,* onde são postadas e trocadas informações sobre a realização do concurso.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Há pelo menos dois pontos que se destacam da discussão precedente sobre cadeia de gênero. Em primeiro lugar, a noção de gêneros puros é muito atraente e extremamente útil para uma série de aplicações pedagógicas; na prática, no entanto, é pouco provável que sirva para capturar a complexidade comunicativa da realidade do mundo profissional e acadêmico de hoje. No mundo real, os gêneros são entidades complexas, dinâmicas e inter-relacionadas de diversas formas. A fim de explicar essas complexidades, precisamos repensar a noção de gêneros tomados isoladamente e a ampliá-la para cobrir uma gama de gêneros em um domínio específico, a exemplo da cadeia de gênero que envolve a participação num concurso público. Essa noção traz implicações teórico-metodológicas bastante específicas e se mostra como ferramenta claramente útil para o pesquisador.

Em segundo lugar, os gêneros são socialmente construídos e controlados pelas práticas sociais. São o meio do qual os membros de comunidades profissionais ou acadêmicas comunicam-se entre si. Desse modo, os gêneros são socialmente autorizados por meio de convenções e inserem-se nas práticas discursivas dos membros de culturas disciplinas específicas. Essas práticas discursivas, em grande parte, não refletem somente as convenções utilizadas por comunidades discursivas específicas, mas também as

convenções sociais, incluindo mudanças sociais, instituições sociais e conhecimento social, que, de certo modo, podem ser vistos como contribuições significativas.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAZERMAN. C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-48.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**, 2006. 256 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 602-610. Disponível em: <http://www.abralin.org/abrali n11_cdrom/> Acesso em: 18 jun. 2011.

BHATIA, Vijay K. Analyzing genre: **language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

_____. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G. et. al. (Orgs). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

_____. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

DEVITT, Amy. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, Charles; PARADIS, James (Eds.). **Textual dynamics of the professions**:

historical and contemporary studies of writing in professional communities. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London, New York: Routledge, 2003.

HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros – teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

NOBRE, K. C.; BIASI-RODRIGUES, B. **Sobre cadeias de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 213-230, jan./abr. 2012

ORLIKOWSKI, Wanda J.; YATES, JoAnne. **Genre repertoire**: norms and forms for work and interaction. *MIT Sloan School Working Paper #3671-94*, mar. 1994. Disponível em: <http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP166.html#genre5> Acesso em: 31 dez. 2010.

SPINUZZI, Clay. Describing assemblages: genre sets, systems, repertoires, and ecologies. ***Computer Writing and Research Lab***, White Paper Series, p. 1-9, 2004.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Luana Francisleyde Pessoa de FARIAS (UFPB)[1]

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, inúmeras pesquisas foram realizadas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, com enfoque nos "déficits" escolares e na operacionalidade de métodos e técnicas de ensino, possíveis soluções para sanar os "problemas de aprendizagem". Nesse período, a formação inicial e continuada do professor estava ancorada em uma "racionalização técnica" (Cf. NÓVOA, 2002), que desconsiderava o professor enquanto agente de letramento (KLEIMAN, 2006), mas concebia-o apenas como um transmissor e reprodutor de modelos. Nesse ínterim, as considerações sobre a prática docente eram superficiais e reducionistas, uma vez que não considerava a especificidade do exercício profissional do professor.

Apenas a partir de meados da década de 1990, as situações laborais começam a ser foco de pesquisas e, no final desta década, os pesquisadores iniciam um processo investigativo que passa a considerar a complexidade da atividade educacional. Surge, então, a abordagem ergonômica e as equipes interdisciplinares (MACHADO, 2007).

Nesse contexto de mudança, os estudos em Linguística Aplicada, doravante LA, assumem o caráter interdisciplinar em função dos novos objetos de estudo ou, em alguns casos, do "novo olhar" em relação ao mesmo objeto. Em síntese, o percurso dos estudos da LA abrange desde a limitação às teorias linguísticas, reduzindo-se apenas às questões relativas ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira (especialmente do inglês), até uma proposta inter/transdisciplinar, que ultrapassa os limites epistemológicos e busca as contribuições de diferentes ciências e teorias para compreender as "práticas sociais em que a linguagem desempenha papel central" (MOITA LOPES, 2009, p. 22).

[1] Doutoranda em Linguística (UFPB/PROLING/CAPES) e pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Letramentos Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq). E-mail: lfrancisleyde@yahoo.com.br

Nesse sentido, apresentamos a seguinte questão: qual(is) a(s) concepção(ões) de trabalho docente revelada(s) pelos estagiários (8º período) do curso de Letras (Habilitação I – Língua Portuguesa) através dos relatórios de estágio?

Pesquisas dessa natureza são extremamente válidas, pois buscam discutir a relação existente entre o exercício profissional docente e a formação inicial oferecida aos futuros professores. Certamente, para o estagiário, trata-se de uma relação, por vezes, imbricada, pois é no período de realização dos estágios supervisionados em que há uma confrontação entre o que foi *prescrito* e o *realizado*[2] efetivamente na prática profissional (Cf. BRONCKART, 2006).

A fim de contribuir com essa área, optamos por analisar, neste primeiro estudo, o plano enunciativo do folhado textual[3], mediante uma pesquisa de natureza interpretativo-qualitativa das representações que direcionaram a prática da regência, a fim de oferecer subsídios à formação inicial. Intuito este impulsionado pela necessidade de potencializar as experiências e discussões que constituem o estágio, uma fase rica em inquietações, reflexões e expectativas em relação à atividade docente. Além disso, a pertinência desta pesquisa deve-se também à "importância qualitativa da linguagem e das práticas linguageiras" (FAÏTA, 2002, p. 46), aqui defendidas, ao revelar aspectos vários do objeto em estudo: o trabalho do professor.

Desde já, pressupomos que as várias concepções de trabalho, que possivelmente serão encontradas ao longo da pesquisa, estarão intimamente relacionadas aos contextos econômicos, sociais e históricos em que se situam os sujeitos/actantes (BRONCKART, 2006). Logo, faz-se necessário as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo baseadas em Bronckart (1996/1999; 2004/2006; 2008) e demais pesquisadores, a exemplo de Machado (2007), Machado e Guimarães (2009), Clot (1999/2007) e Faïta (2002), estes dois últimos pertencentes às Ciências do Trabalho (Ergonomia e da Clínica da Atividade), a fim de oferecerem subsídios para compreendermos o trabalho docente, pois o professor é também um trabalhador, mais especificamente o profissional que atua ativamente no processo de construção dos saberes.

[2] É importante esclarecer que esses termos são provenientes da Ergonomia da atividade (CLOT, 2007) e que já foram reformulados com a introdução da terceira dimensão, o trabalho real, envolvendo, além do trabalho realizado, aquele que não foi concretizado devido aos impedimentos.

[3] Metáfora utilizada pelo ISD para representar as camadas superpostas do texto, a saber: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. (BRONCKART, 1999)

Para atender às propostas supracitadas, apresentaremos a seguir, os fundamentos teórico-metodológicos, o contexto sociointeracional de produção do gênero relatório de estágio, a análise do plano enunciativo e, por fim, retomaremos a pergunta de pesquisa a fim de apresentar a síntese dos resultados nas considerações finais.

2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Desde o surgimento do ISD na década de 1980 até os dias atuais, este quadro teórico vem se consolidando mediante as contribuições do seu maior epistemólogo, Bronckart, e dos demais pesquisadores da Universidade de Genebra, a exemplo de Bernard Schneuwly, Joquim Dolz, entre outros; e, no Brasil, através do empenho e afinco que são realizados diversos estudos vinculados a núcleos de pesquisas, pertencentes aos programas de pós-graduação desenvolvidos por prestigiadas universidades, entre eles, a título de referência, citamos o grupo ALTER-LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, criado no ano de 2002 e atualmente constituído por pesquisadores brasileiros, argentinos e portugueses. Em relação ao cenário investigativo do ISD no Brasil e em outros países, é crescente a notoriedade dos estudos que buscam a "construção de uma ciência do humano de cunho transdisciplinar", como afirma a pesquisadora Anna Rachel Machado no prefácio da obra de Cristovão (2008).

O ISD está situado no quadro da Linguística Aplicada, dado que se trata de um arcabouço constituído por questões epistemológicas de cunho mais global, mas também de "uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas" (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 25). Portanto, neste estudo, o enfoque dado à formação de professores está ancorado nos pressupostos que possibilitem compreender a dimensão social das relações, seus contextos sócio-histórico-culturais. Entre as ancoragens, citamos pela relevância, o interacionismo social de Vygotsky, a perspectiva dialógica de Volochinov/Bakthin, a teoria da atividade humana de Habermas.

Em especial, nos respaldaremos no princípio basilar da teoria habermasiana: "qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de mundos ('formais' ou 'representados'): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo." (BRONCKART, 2008, p. 21-22), uma vez que investigaremos os mecanismos

enunciativos. Vejamos, sucintamente, a descrição dos referidos mundos e as pretensões de validade a eles relacionadas:

- no mundo objetivo, temos as representações coletivas relacionadas ao plano físico, ou seja, aos aspectos do "universo material" (Ibid., p. 22), por isso a ele está atrelada a pretensão à verdade dos acontecimentos construídos sócio-historicamente e, portanto, a dimensão do agir teleológico encontra-se nestas coordenadas;
- no mundo social, estão as convenções sociais, conjunto de normas e valores também construídos coletivamente, aos quais está relacionada a pretensão à conformidade, uma vez que encontramos, neste mundo, um agir regulado por normas;
- e, por fim, no mundo subjetivo, encontramos os aspectos/características particulares, pessoais, mas também de domínio público já que relacionamos a este mundo a pretensão de autenticidade, sinceridade, trata-se, portanto, da dimensão do agir dramatúrgico.

Com relação aos mundos, Bronckart (1999, p. 34) afirma que as representações coletivas não estão estanques, mas inter-relacionadas: "Como esse mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo.". Em outras palavras, a atividade humana é concebida constitutivamente como coletiva e social.

Sobre o agir e a linguagem, Bronckart, a partir da compreensão das ações humanas de Paul Ricouer, afirma que pela análise do uso da linguagem em textos pode-se construir a interpretação do agir, assim também é possível reconfigurar o agir, porque todo texto contribui para a construção de "modelos de agir" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35).

> Outrossim, qualquer trabalho humano deve ser considerado um tipo de agir, haja vista que ocorre em função de um objetivo e exige que o indivíduo se relacione com o meio, o coletivo, e faça uso ou adéque ferramentas (simbólicas ou materiais) para a realização de uma determinada tarefa. O agir pode ter uma natureza individual (realizado por um indivíduo apenas) ou coletiva (quando há a intervenção de vários indivíduos em uma mesma atividade). (MEDRADO, 2011, p. 29)

Assim, o trabalho, mais especificamente o trabalho docente, é uma forma de agir, pois é através das práticas linguageiras que o professor desenvolve as capacidades de aprendizagem dos educandos e as próprias, pois há uma finalidade estabelecida, ao mesmo tempo, por uma instância individual e por uma coletiva.

Atentos a esses pressupostos, optamos por interpretar o último nível do folhado textual[4], constituído pelos mecanismos de responsabilidade enunciativa. A este está relacionada à manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, pois as vozes e modalizações encontram-se entre esses mecanismos, também denominados configuracionais (BRONCKART, 1999, p. 130-131). Para este autor, as vozes podem ser agrupadas e organizadas em três subconjuntos:

> - a voz do autor empírico;
> - as vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto;
> - as vozes de personagens, isto é, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático.

As modalizações, por sua vez, seriam as avaliações relacionadas ao conteúdo temático, as quais se subdividem em:

> - modalizações lógicas: julgamentos sobre o valor de verdade;
> - modalizações deônticas: julgamentos a partir dos valores sociais;
> - modalizações apreciativas: julgamentos mais subjetivos;
> - modalizações pragmáticas: julgamentos sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem. (BRONCKART, 1999, p. 132)

As categorias, apresentadas por ora sucintamente, serão retomadas na análise e exemplificadas com mais propriedade, mas antes, faz-se necessária a apresentação do contexto sociointeracional de produção.

3 O CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO

[4] A saber, o folhado textual é constituído por três níveis/camadas: 1) a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999).

Com base nas orientações metodológicas do ISD, partimos da caracterização do contexto sociointeracional de produção com a finalidade de acessarmos informações externas que envolvem a elaboração do gênero relatório de estágio.

O estágio supervisionado nas licenciaturas tornou-se um componente significativo após a regulamentação da carga horária de 400 horas de atividades pela Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002. E, posteriormente, conforme a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, Artigo 1º, esse componente foi reconhecido como "[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]". Logo, em parceria com as práticas pedagógicas – as quais, até 2008, confundiam-se com o próprio estágio – sistematiza os saberes necessários à formação docente. No entanto, ainda se questiona bastante acerca de como esse estágio é desenvolvido, o porquê da burocratização e tecnicismo, muitas vezes, se sobressaírem à prática reflexiva oportunizada pela observação, intervenção e produção dos gêneros acadêmicos, entre eles, o relatório de estágio.

Baseados nas contribuições do filósofo da linguagem Bakthin (2000) sobre os gêneros discursivos, encontramos no relatório de estágio um gênero revelador das representações sobre o trabalho docente.

> O relatório de estágio [...] além de configurar-se como uma prática discursiva importante no processo de letramento do professor em formação, constitui um gênero textual propício ao exercício da descrição e da análise das ações efetivamente vivenciadas na escola. Por meio da ação desse gênero é possível refletir em duas dimensões: *o fazer do professor* (as condições que cercam seu agir, as habilidades que demonstra ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução) e *as representações que os alunos-estagiários, professores em formação*, possuem das ações dos docentes em sala de aula. (LOPES, 2007, p. 222, grifos nossos)

Segundo Kleiman (2006), o processo de formação identitária gera representações, na licenciatura, que são nortes, direções sobre como exercer a profissão em um primeiro momento de contato com a escola e todos os seus atores. Está, assim, iniciado um processo de "desenvolvimento profissional" que envolverá saberes disciplinares, didático-pedagógicos e experienciais. De modo que, assim como as demais ações e atividades humanas, compreendemos a formação docente por meio da perspectiva

sociodiscursiva do desenvolvimento humano, dado que é constituída mediante as nossas ações de linguagem. Assim, "o desenvolvimento é considerado como constitutivo do gênero profissional docente" (CRISTOVÃO & FOGAÇA, 2008, p. 33).

Se o processo de transformação das representações de professores sobre as suas identidades profissionais está atrelado ao desenvolvimento profissional, refletir *no* e *sobre* o processo formativo possibilita o reconhecimento do professor enquanto ator e autor da atividade.

> Aprofundar essas perspectivas de trabalho, a partir da formação inicial e do estágio supervisionado é singular, na medida em que privilegia a emergência do ator e autor, da apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade frente ao sentido que estabelece a sua existência e a aprendizagem da e sobre a profissão docente. (SOUZA, 2006, p. 39).

Diante dessas considerações, selecionamos, para constituir o *corpus* desta pesquisa, textos redigidos por dois estagiários do curso de Letras (Habilitação I – Língua Portuguesa), Carol e Edu (nomes fictícios), os quais estavam em fase de conclusão de curso, ou seja, na fase de regência do Estágio II/ Ensino Médio. O fato de serem concluintes indica que a visão expressa nos relatórios é fruto das experiências, leituras, discussões, reflexões realizadas ao longo de todo um processo de formação: desde estudante da educação básica à graduação. Com relação aos perfis dos estagiários, um dado importante: Carol não tinha experiência docente até então, já Edu ministrou aulas de Língua Portuguesa em escola pública. Logo, analisamos, neste trabalho, as concepções da futura professora Carol e do já professor Edu, o qual, mesmo sem a legitimação do diploma, faz parte de um quadro[5] ainda muito comum no cenário da educação brasileira.

A escola-campo, onde foram realizadas as regências, trata-se de uma das três maiores instituições públicas estaduais situadas na cidade de Guarabira/PB, que oferecem o Ensino Médio, por isso recebe semestralmente dezenas de estagiários.

---

[5] Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012, há mais de 400 mil profissionais que atuam no magistério e estão matriculados em alguma instituição de nível superior. Entre os cursos mais procurados, a licenciatura em Letras ocupa o segundo lugar com 10% do quantitativo, atrás do expressivo percentual da licenciatura em Pedagogia com 48%. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: agosto de 2013.

Para ilustrar os elementos do contexto físico e sócio-subjetivo, baseamo-nos em Bronckart (1999, p. 93):

Mundo físico	**Lugar de produção**	**Momento de produção**	**Emissor**	**Receptor**
	Residência do estagiário	Após a regência nas 1ª e 3ª séries do Ensino Médio na escola-campo, junho de 2011	Licenciando no 8º período, Letras – Língua Portuguesa, CH/ UEPB.	Professora de Estágio Supervisionado II, Regência, CH/UEPB, 2011.1
Mundo sócio-subjetivo	**Lugar social de produção**	**Objetivo – propósito comunicativo**	**Papel social do enunciador**	**Papel social do destinatário**
	Universidade	Relatar à professora de estágio a experiência como estagiário em uma turma de Língua Portuguesa no Ensino Médio de uma escola pública estadual.	Licenciando no curso de Letras – Língua Portuguesa (CH/UFPB), escrevendo o produto final do componente, i.e. relatório de estágio	Professora de Estágio Supervisionado VI que atua como professora-supervisora e desempenha o papel de leitora dos relatório – produto final do componente.

Quadro 1. Representações dos mundos físicos e sociossubjetivos dos relatórios.

Após esta contextualização, vejamos, a seguir, alguns trechos selecionados dos relatórios de estágio a partir dos tópicos Introdução e Análise.

4 CONCEPÇÕES DE TRABALHO REVELADAS A PARTIR DAS VOZES E MODALIZAÇÕES

Entre os vários fragmentos analisados, inicialmente, destacamos trechos presentes na Introdução dos relatórios, em que o conteúdo temático contempla a importância do estágio[6] enquanto espaço de pesquisa, de aprendizagens, com foco no exercício profissional.

1. Carol: Para que o estágio ocorra enquanto práxis, **é necessário que os futuros professores** compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações

[6] Entre as orientações (prescrições) orais e escritas destinadas aos estagiários durante a elaboração dos relatórios, há a sugestão de discutir sobre a importância do Estágio Supervisionado no tópico Introdução.

praticadas na escola e **usem** estes saberes para preparar sua inserção na *atividade profissional*.

2. Edu: Realmente, **é indiscutível** a importância do estágio supervisionado, pois possibilita durante a observação ou a regência, adquirir uma espécie de pesquisa para a *sua futura profissão*.

Para justificar a natureza e importância do estágio, as considerações acima estão ancoradas nas coordenadas do mundo subjetivo, uma vez que há modalizações apreciativas, pois emitem juízo de valor a partir do posicionamento dos enunciadores: Carol e Edu. Em ambos os trechos, são evocadas as condições de autenticidade, sinceridade com o intuito de apresentar as finalidades desse componente curricular e evidenciar, assim, o trabalho docente como uma profissão, ofício, exercício que necessita de especialização, conforme indicam explicitamente as expressões "atividade profissional" e "sua futura profissão".

Semelhante aos trechos encontrados na Introdução, no fragmento abaixo, retirado da Análise de Carol, também encontramos uma modalização apreciativa, com a construção sintática similar, a oração impessoal "É possível". Aqui destacamos o item lexical "trabalho", o qual ratifica a percepção apresentada pela estagiária Carol no tópico Introdução. É interessante frisar que relacionada a essa representação de trabalho está a do componente Estágio como "espaço da formação de professores*",* uma consideração bastante recorrente nos materiais da área.

3. Carol: **É possível** que, por meio das atividades práticas e teóricas, a relação entre *trabalho* e escola possa se realizar no *espaço da formação de professores*, configurando uma ligação única e similar.

Quanto às vozes, há a voz dos textos acadêmico-científicos[7] e das discussões desencadeadas a partir deles ao mencionar as especificidades do componente, entre elas, a necessidade do diálogo teórico-prático, ou seja, a práxis, a dimensão da pesquisa e a formação dos estagiários e professores, como características atuais do estágio nas licenciaturas.

Nesse sentido, percebemos que analisar a ocorrência de vozes nos relatórios de estágio permite-nos perceber a dinâmica no gerenciamento destas conforme podemos verificar no segmento a seguir:

[7] A exemplo do capítulo *Estágio: diferentes concepções*, de Pimenta & Lima (2010).

4. EDU: **É necessário que o aluno-estagiário** esteja pronto para esse *processo educativo* e para essa realidade, pois **ele** vai estar prestes a *exercer um papel* que antes não foi feito e, para isso, **precisamos ter** *uma postura e uma boa dinâmica diante de tantas pessoas diferentes*, educacionalmente falando.

Edu inicia o fragmento acima, semelhante aos anteriormente analisados, com uma modalização apreciativa, ao expressar avaliação de ordem subjetiva, "É necessário que" e refere-se à prontidão do aluno-estagiário (voz do autor empírico) diante do "processo educativo", mas logo migra da terceira pessoa "*ele* vai" para a primeira do plural "precisamos", implicando-se diretamente nesse agir, i.e., ele se colocar como um agente com capacidade de ação e, logo, constata-se uma modalização pragmática.

Na sequência, Edu faz um comentário acerca do currículo engessado do professor titular, confronta "os seus métodos tradicionais" às "profundas inovações". Vejamos:

5. EDU: Durante o período das regências, **notei** que *o professor* muitas vezes continua usando *os seus métodos tradicionais*, trazendo sempre o mesmo assunto dos anos anteriores. **Isso é um grande problema**, pois a sociedade está marcada por *profundas inovações*, provocadas, sobretudo pela trajetória científica e tecnológica da humanidade. (DEMO, 2002).

Tal apreciação está relacionada explicitamente, no relatório, à apatia dos alunos diante da aula do professor-estagiário sobre os conceitos de Língua e Linguagem. Ou seja, o desinteresse dos alunos, segundo as considerações de Edu, é fruto de um fazer docente repetitivo, tradicional, que os condicionou. Eis, aqui, uma concepção arraigada não apenas nos dizeres dos estagiários, mas também em inúmeras pesquisas já realizadas: o trabalho do professor é uma prática canônica, marcada por rotinas em descompasso com a realidade e interesses das crianças e jovens. Logo, evidenciamos uma modalização apreciativa.

Quanto às vozes, observamos a marcação da primeira pessoa do singular ao descrever uma constatação que o incomodou e, logo após, o encadeamento de outro período introduzido por uma oração impessoal, uma vez que se trata de um discurso indireto, paráfrase do autor citado. Até então, nos fragmentos selecionados, Edu já utilizou as seguintes pessoas do discurso: terceira do singular (vozes de personagens – aluno-estagiário genérico), segunda do plural (voz do autor empírico – professores-estagiários) e, agora, a primeira do singular (voz do autor empírico – aluno-estagiário).

Neste trecho de Carol, há uma assertiva sobre a necessidade de planejar a aula que será ministrada durante a regência:

> 6. CAROL: **Não poderíamos** começar uma regência *sem o planejamento*, tendo em vista que o mesmo *é fundamental* para termos *resultados satisfatórios*, sempre reforçado pela nossa professora-supervisora, que nos ensinou baseada teoricamente em Oliveira (2010).

Trata-se de um discurso docente já internalizado e apreciado como "*fundamental para resultados satisfatórios",* demonstrando que é uma regra de ofício, uma característica considerada indispensável para o êxito da atividade docente presente no gênero profissional. Trata-se, portanto, de uma modalização pragmática, pois o autor empírico (professores-estagiários) de capacidade de ação. Sobre as vozes, aqui temos a voz dos professores-estagiários (autor empírico) em "Não poderíamos começar uma regência", além da voz da professora-supervisora e do teórico Oliveira (vozes de personagens). Há uma representação do fazer docente enquanto uma atividade sistematizada, formal, uma vez que o sucesso está condicionado diretamente à prática de planejar.

No trecho seguinte, Carol, após descrever a dificuldade dos alunos em responder uma atividade de leitura, acrescenta:

> 7. CAROL: A professora titular chegou a comentar a *sua preocupação* em relação à falta de leitura dos discentes. Diante dessa realidade, **é necessária** uma ajuda por parte *de todos os educadores*, considerando que a *leitura é um instrumento interdisciplinar*.

Carol avalia, a partir das coordenadas do mundo subjetivo, as habilidades de leitura dos alunos e utiliza a estrutura oracional "*é necessária*" para expressar as condições de autenticidade, sinceridade através de uma modalização apreciativa. Com relação ao gerenciamento das vozes, temos a professora-titular (voz de personagem) comentando a dificuldade dos alunos na realização da tarefa, e a voz social, do professor genérico, que concebe a ausência de proficiência na leitura como uma responsabilidade de todos os *educadores,* independente da disciplina, pois trata-se de uma questão *interdisciplinar*. Assim, apresenta-se uma representação do trabalho do professor como uma atividade colaborativa, em que há uma corresponsabilidade pela aprendizagem dos alunos.

Ao caracterizar o contexto sociointeracional de produção, afirmamos que Edu já atuou como professor e, certamente, este dado está relacionado à utilização das vozes sociais dos documentos oficiais no trecho abaixo:

> 8. EDU: O professor **não deve** preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de *construção da cidadania do aluno* e para que isso ocorra **é necessária** a conscientização do *professor de que seu papel é de facilitador da aprendizagem*, aberto as novas experiências, procurando compreender numa relação empática também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los a autorrealização.

Entre as prescrições, é nítida a voz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/ 1996), ao mencionar o compromisso do professor com o processo de formação cidadã; em seguida, notamos a paráfrase do texto dos parâmetros e orientações curriculares nacionais[8], ao afirmar que "*é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador da aprendizagem, aberto as novas experiências*". Assim, observamos fortemente marcados os novos paradigmas da educação básica brasileira, o reflexo dos discursos que circulam comumente na esfera docente, onde o referido estagiário já está inserido devido o exercício profissional.

Quanto à modalização, temos uma deôntica, marcada linguisticamente pelo verbo no presente "[*não] deve*", e uma apreciativa, marcada pela estrutura oracional *"é necessária"*.

Carol, por sua vez, expõe a voz do autor empírico (professora-estagiária) através do julgamento acerca das condições necessárias para desenvolvimento do trabalho docente a partir dos pré-construídos. Vejamos:

> 9. CAROL: Algo que **não poderíamos** deixar passar despercebido foi a *satisfação* deles em não ter que escrever. Mas só foi possível a entrega das cópias porque era uma turma de 30 alunos. Situação incomum para a professora, pois ela tem mais de 200 alunos e a escola não disponibiliza máquina de xerox e, **infelizmente**, não tem livros didáticos para todos os alunos, o que dificulta, **um pouco**, o trabalho em sala."

Ao aplicar uma atividade sobre um conteúdo de literatura, Carol relata mais um cenário comum à rotina do professor da escola pública, a escassez de recursos (papel,

[8] PCN (1997, 1998), PCNEM (1999), PCN+ (2000) e OCEM (2006), os quais podem ser livremente acessados no Portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/.

impressora, tinta, computador, livro didático[9], entre outros materiais) que impossibilita muitos educadores elaborarem seu próprio material de trabalho, por isso, a satisfação visível dos alunos ao receber as cópias do material, segundo a estagiária, houve uma quebra da expectativa dos alunos que sempre copiam, por não terem livro didático. Trata-se, *a priori*, de um misto de modalização pragmática e apreciativa, marcada pelo futuro do pretérito "[não] poderíamos", seguida da avaliação, baseada nas coordenadas do mundo sociossubjetivo, expressa pelos advérbios "infelizmente" e "um pouco", ou seja, há uma modalização apreciativa. Depreende-se, desse trecho, uma representação do trabalho docente como uma atividade em que a precariedade e a carga de trabalho (mais de 200 alunos) são fatores determinantes para o condicionamento das inovações metodológicas.

Assim como ocorreu no exemplo anterior, encontramos mais uma modalização apreciativa ao analisar o ensino de gramática, agora marcada pelo advérbio "lamentavelmente".

> 10. CAROL: Segundo **Neves** (2004), a gramática não pode ser mapeada para, em seguida, ser preenchida com exemplos. Entretanto, há, **lamentavelmente**, **escolas** que ainda permitem a mera transmissão e registro de paradigmas como fórmula ideal para o aprendizado, e *ainda diz que* o mais adequado seria partir do uso efetivo para estabelecer as normas.

Aqui temos a voz da linguista/pesquisadora para ratificar as colocações do autor empírico (estagiária Carol); a voz da professora-estagiária, mais uma vez, avaliando a prática cristalizada de ensinar apenas a partir de uma perspectiva metalinguística; e ainda a voz das instituições (escolas, secretarias, MEC), evocada através dos trechos "as escolas que ainda permitem..." e "*e ainda diz que o mais adequado seria partir do uso efetivo para estabelecer as normas*". Nesse fragmento, salienta-se outra concepção: o fazer docente é marcado pelo descompasso entre os discursos (leia-se teoria) e a prática.

Também, ao avaliar a qualidade de ensino, Edu se posiciona ao afirmar:

> 11. EDU: A **nossa** realidade da educação brasileira **não é nada satisfatória**, a prática de ensino tem enfrentado críticas, porém vem superando-as na medida em que possui

[9] Considerando que a regência ocorreu em 2011, último ano do triênio de utilização do livro didático, e apesar da 2ª reposição e complementação desse material, segundo dados do FNDE, o quantitativo de alunos é pautado nos censos escolares do ano anterior, possivelmente, o motivo da ausência do material na escola-campo. Disponível em http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico. Acessado em 25/07/2013.

> como base novas metodologias contextualizadas *centradas no cotidiano sociocultural dos educandos* e **nós**, **como estudantes**, de um curso de licenciatura plena, e **futuros professores**, sabe**mos** da enorme responsabilidade e o grande desafio de procurar **transformar a realidade** da educação brasileira.

Nesse caso, a expressão "não é nada satisfatória" está ancorada em uma pretensão de verdade, contudo expressa uma apreciação "do ponto de vista da entidade avaliadora" (BRONCKART, 1999, p. 332), uma vez que a informação é plausível, mas de domínio do mundo subjetivo. Com relação ao gerenciamento das vozes, temos: i) a marca de primeira pessoa do plural através do pronome possessivo "nossa", remetendo de forma genérica aos professores brasileiros; ii) a marca de primeira pessoa do plural através do pronome do caso reto "nós" e a desinência número-pessoal do "-mos", referindo-se ao papel social evidenciado através do aposto "como estudantes, de um curso de licenciatura plena, e futuro professores". Interessante notar que, novamente, Edu se utiliza do discurso pedagógico em voga (documentos oficiais, textos de cunho científico-acadêmico utilizados na formação inicial e continuada etc.) ao mencionar que a solução está nas "*novas metodologias contextualizadas centradas no cotidiano sociocultural dos educandos".* Assim, Edu expõe uma concepção de trabalho docente muito corrente atualmente no discurso pedagógico: o professor é o agente transformador da realidade. Portanto, segundo o fragmento acima, o professor é o principal responsável pelas mudanças necessárias, mais especificamente *os futuros professores*, pois, presume-se que estes estão preparados para o *grande desafio,* uma vez que têm acesso a essas novas metodologias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as concepções de trabalho docente mediante a análise das vozes e modalizações, constatamos às várias percepções representadas nos relatório de estágio, são elas: a) docência como trabalho, profissão, exercício; b) papel social dentro do processo educativo; c) atividade que exige postura, dinâmica; d) atividade sistematizada, formal; e) fazer colaborativo; f) ofício que exige um profissional facilitador da aprendizagem e um agente transformador da realidade; e, por fim, g) atividade em que há precariedade de recursos e um considerável descompasso entre teoria e prática. As referidas revelações partiram das vozes sociais (texto científico-acadêmicos, documentos

oficiais, leis), vozes do autor empírico (aluno/a-estagiário/a, professor/a-estagiário/a e professores-estagiários) e vozes de personagens (aluno-estagiário genérico, futuros-professores, professora supervisora, professora titular e instituições).

Destacamos, portanto, o estágio como um espaço dialético, em que inúmeras vozes ecoam possibilitando a (re)configuração do agir docente na formação inicial. O estudo dos mecanismos enunciativos possibilita investigar as práticas de uso da linguagem, dentre elas, as que se estabelecem no/sobre o trabalho do professor. Por isso, a presente pesquisa sobre as concepções de trabalho está situada nesse arcabouço teórico-metodológico, dado que a linguagem revela o sujeito social, considerando o seu caráter heterogênero constitutivo.

Como já afirmamos, são diversos os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, ainda são poucos os que buscam analisar o trabalho do professor considerando sua natureza complexa e seu conceito "multidimensional e polissêmico" (MACHADO, 2007, p. 90). Além disso, também observamos o pequeno espaço ocupado pelos estudos, nas discussões e publicações científicas, sobre o estágio supervisionado nas licenciaturas, principalmente os baseados na perspectiva sociointeracionista e enunciativa da linguagem, na qual se insere nossa proposta. Daí a importância de mais pesquisas nesta área.

6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções de trabalho. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUSA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D.. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Angela. Processo identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel (org.). **Ensino de língua**: letramento e representações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 221-236.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: _____ e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ENTREVISTA PELO PROCEDIMENTO DA IAS: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Adriana Silveira Bonumá Bortolini (UFSM/CMSM)
Ana Lucia Cheloti Prochnow (UFSM/CMSM)
José Ferreira Machado Junior (UFSM/CMSM)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar as representações do trabalho do professor do sistema de ensino militar no Brasil, por meio de entrevista que utiliza o procedimento da Instrução ao Sósia – IAS, a partir do escopo teórico que constitui o quadro do interacionismo sociodiscursivo, de Jean-Paul Bronckart, e da Clínica da Atividade, de Clot. Compreender as representações dos trabalhadores e das atividades que realizam vem sendo um desafio para os pesquisadores, motivo pelo qual o foco sobre o trabalho desperta o interesse dos estudos linguísticos que tratam de linguagem e interação. Procederemos a uma análise das representações do trabalho docente no sistema de ensino básico militar, em um estabelecimento de ensino denominado Colégio Militar. Acredita-se que o real da atividade docente nesse sistema está diretamente ligado ao trabalho prescrito, devido às suas especificidades formais e normativas. Pretende-se evidenciar tal hipótese pela análise da fala de professores do Colégio Militar, recolhida pelo método de entrevista da Instrução ao Sósia, proposto pela Clínica da Atividade. A análise adotará os procedimentos delineados por Bronckart a partir do contexto e condições de produção do texto. Assim, nosso suporte teórico estará embasado principalmente em Bronckart (1999, 2006, 2008) e Machado (2004, 2007, 2009), além das contribuições da Clínica da Atividade, de Clot (2006, 2010, 2011).

Palavras-chave: Trabalho docente – entrevista – IAS.

Introdução

Este trabalho traz uma proposta de tese, cujo objetivo principal é identificar as representações que assume o trabalho docente, no ensino básico militar, a partir da visão do próprio professor do sistema.

Compreender as representações dos trabalhadores e das atividades que realizam vem sendo um desafio para os pesquisadores, motivo pelo qual o foco sobre o trabalho desperta, cada vez mais, o interesse dos estudos linguísticos que tratam de linguagem e interação. Na perspectiva da educação, é necessário investigar tal concepção a partir do trabalho do professor.

Nesse sentido, deparamo-nos com uma questão que norteia a pesquisa e que se torna tangível nas representações do professor sobre o seu trabalho, e, aliado a ele, sobre o aluno e sobre o próprio ensino/escola, elementos nucleares do agir docente. No sistema de ensino do Exército, é necessário identificar o lugar das prescrições que

regulamentam as instituições de ensino militares denominadas Colégios Militares, responsáveis por ministrar a educação básica, nos níveis fundamental e médio.

Assim, pretendemos proceder a uma análise das representações do trabalho docente no sistema de ensino básico militar, no que diz respeito ao professor e ao seu agir, ao aluno e à própria noção de escola, em estabelecimentos de ensino denominados Colégios Militares, que compreendem as séries finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e ensino médio, a partir do escopo do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD e da Clínica da Atividade.

Enfim, nosso suporte teórico estará embasado nos pressupostos do ISD, cujas referências são Bronckart (1999, 2006, 2008) e Machado (2004, 2007, 2009). Autores como Vygotsky (1998), Bakhtin/Volochinov (1977) e Bakhtin (1992) são obrigatoriamente revisitados, uma vez que constituem importantes referências do quadro epistemológico do ISD. E, sobre o trabalho, contaremos com as contribuições da Ergonomia do Trabalho e da Clínica da Atividade, de Clot (2006, 2010, 2011) e Amigues (2004).

Contexto sócio-histórico dos Colégios Militares

No final do Império, o Conselheiro Tomás Coelho, ex-Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, implementou a criação do Imperial Colégio Militar (Decreto Nº 10.202 de 9 de março de 1889). Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares, doravante CMs: o de Porto Alegre e o de Barbacena, e, em seguida, o Governo Federal criou o Colégio Militar do Ceará (Lei 3674, de 07 de janeiro de 1919).

O CM de Barbacena foi extinto em 1925, e os seus servidores distribuídos por outras organizações do Exército, e, em 1938, ocorreu a extinção dos Colégios do Ceará e de Porto Alegre, restando apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro. Alguns anos depois, o Ministro da Guerra, General Henrique Teixeira Lott, iniciou uma nova fase de progresso para o ensino colegial no Exército, criando o Colégio Militar de Belo Horizonte em 1955, o Colégio Militar de Salvador em 1957, o Colégio Militar de Curitiba em 1958 e, completando o ciclo, surgiu o Colégio Militar de Recife em 1959. Os antigos Colégios de Porto Alegre e de Fortaleza foram transformados em Escolas Preparatórias e voltaram a funcionar em 1962.

Na década de 70, ocorreram modificações no Sistema Colégio Militar do Brasil, quando foram criados os Colégios de Manaus (1971) e de Brasília (1978), este já previsto em despacho de 1959, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek. A Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA foi criada em 1973 (decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973) para coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino desses Colégios. E, em 1988 são fechados o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar do Recife.

A retomada do processo de crescimento dos Colégios Militares aconteceu quando foram reativados, em 1993, os Colégios Militares de Curitiba, de Salvador, do Recife e de Belo Horizonte, e criados, em 1993, os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande e, em 1994, o de Santa Maria.

Em 1989, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, as meninas são admitidas como alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos. No ano de 1995, formou-se a turma pioneira de alunas dos Colégios Militares. Anualmente, por ocasião dos concursos de admissão à 5ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, moças e rapazes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições.

O Ensino Fundamental e Médio é oferecido no âmbito do Exército Brasileiro por intermédio do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Atualmente, o SCMB é formado por doze colégios militares, situados em Manaus - AM, Fortaleza - CE, Recife - PE, Salvador - BA, Rio de Janeiro - RJ, Juiz de Fora - MG, Belo Horizonte - MG, Brasília - DF, Campo Grande - MS, Curitiba - PR, Porto Alegre – RS e Santa Maria – RS. O SCMB é subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA, à qual cabe supervisionar, controlar e coordenar as atividades didático-pedagógicas do sistema.

Pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O interacionismo social é uma corrente, conforme Bronckart (2006), que se funda na concepção do estatuto do ser humano de Spinoza, que tem como sucessores de seu pensamento Darwin, Hegel e Marx e Engels. Sublinha-se a contribuição de Hegel, que mostrou que os processos históricos das atividades de trabalho e da linguagem levaram à emergência do pensamento consciente humano, bem como à construção dos

mundos de obras e de culturas, ambos impregnados de significações sociais. Evidencia-se também o caráter indissociável da organização social das atividades, da linguagem como reguladora dessas atividades e do desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, e também a importância da história das interações nas atividades e produções verbais coletivas na explicação do funcionamento psicológico humano.

O projeto do interacionismo sociodiscursivo (ISD) se insere num contexto de retomada e de reorganização da problemática psicológica, fundada nas proposições dos precursores do interacionismo, bem como no resgate da obra de Vygotsky nos anos 70 e 80. Seus trabalhos se inserem no campo das ciências do texto e pretendem mostrar como seus mecanismos de produção e de interpretação transformam seus agentes e, concomitantemente, os fatos sociais.

Bronckart (1999) explica que as escolhas teóricas para o interacionismo sociodiscursivo, dentro de seu quadro epistemológico, se centram nas *condições sociopsicológicas da produção de textos* e também na *análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas*. Apresenta, ademais, as características do procedimento metodológico adotado, desde a formação dos dados empíricos e coleta, até os procedimentos de análise, estes de interessante referência.

Por situação de ação de linguagem, entende-se as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), que nada mais são do que conjuntos de representações sociais, capazes de interferir na produção de um texto. Há duas situações a serem compreendidas: uma diz respeito à situação de ação de linguagem externa, que são as representações dos mundos formais descritas socialmente por observadores; e à situação de linguagem interna, que realmente influi na produção de um texto, e que são as representações desses mundos interiorizadas pelo agente, cuja versão é particular.

O agente, na atividade de produção de um texto, necessita mobilizar tanto o contexto de produção textual, entendido como o conjunto de parâmetros capazes de influenciar a organização de um texto; quanto o conteúdo temático, a saber, conjunto de informações explicitadas no texto, que constituem as representações dos mundos formais pelo agente.

Relativamente ao contexto de produção, é possível afirmar que dois conjuntos de fatores influenciam a organização de um texto. O primeiro refere-se ao mundo físico,

e estabelece que o texto é produto de um ato realizado no contexto físico, que envolve além do lugar e do momento de produção, também o emissor e o receptor. O segundo é relativo aos mundos social e subjetivo, e diz que o texto é um ato realizado no contexto sociosubjetivo, que engloba o lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo.

No tocante ao conteúdo temático, o importante a ser ressaltado é que as informações que o constituem são produtos das representações do agente, conhecimentos que variam de acordo com as experiências pelas quais ele passa, que permanecem em sua memória, e que precedem a ação de linguagem.

A ação de linguagem pode ser definida a partir de duas vertentes, a primeira sociológica, que é produzida no grupo e considera o aspecto social de avaliação; e a segunda psicológica, que considera a responsabilidade do próprio agente no processo de construção verbal. A vertente psicológica é a que de fato interessa no momento, pois é ela que mobiliza o contexto de produção e conteúdo temático, e, ao mesmo tempo, permite que a ação de linguagem seja definida a partir das representações disponíveis no agente produtor. Bronckart resume esse processo:

> Desse modo, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. (BRONCKART, 1999, p. 99)

O quadro interacionista se articula, de acordo com o que apresenta Bronckart (2006), em três níveis de análise, a saber, o primeiro, relativo às dimensões da vida social, que se constituem, para o indivíduo, como os pré-construídos históricos, que são: a) as formações sociais e os fatos sociais que elas geram; b) as atividades coletivas gerais; c) as atividades de linguagem, materializadas em diversas categorias de textos; e d) os mundos formais de Habermas. O segundo nível é o dos processos de mediação formativa, que diz respeito ao conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais desde o nascimento, e também aos processos educativos que se realizam principalmente na escola. E, finalmente, o terceiro nível, que se relaciona aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos. Esse nível se manifesta em duas problemáticas: a questão das condições de transformação do psiquismo sensório-motor

herdado em pensamento consciente; e a questão das condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, que abarca as representações individuais e as coletivas.

Os universos da atividade e da ação são de ordem sociológica e psicológica, respectivamente, e não linguística. Sua realização se dá no âmbito do *texto*, que se constrói pela mobilização de recursos lexicais e sintáticos de uma língua, e também pelos modelos de organização textual que ela disponibiliza. Assim, os textos são o retrato empírico/linguístico das atividades de linguagem de um grupo, assim como o texto o é de uma determinada ação de linguagem. Pode-se então afirmar que o texto é uma *unidade comunicativa*.

Diante disso, Bronckart (2006) distingue três níveis de análise, a saber, o nível do agir geral, que comporta práticas infinitamente variadas; o nível do agir de linguagem, que se manifesta de acordo com a modalidade de agir geral a que se refere; e o nível dos textos, que se manifestam em espécies, chamadas de *gêneros*.

Assim *os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos*, de modo que a produção de um texto necessita que sejam feitas escolhas que se referem à seleção e combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Como conseqüência disso, Bronckart afirma:

> Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente "cristalizados" ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc. (2006, p.143)

Ao produzir um novo texto, o agente encontra-se em uma situação de ação de linguagem, em que a análise das condições de produção desse texto implica três níveis, a saber: i) as representações que o agente criou para si mesmo, ii) o conhecimento pessoal do agente do arquitexto de sua comunidade e dos modelos de gêneros disponíveis e iii) o duplo processo que resulta no novo texto.

O primeiro nível engloba três conjuntos de representações, que são: a) as representações do quadro material da ação, ou seja, identificação do emissor, de possíveis co-emissores, do espaço e do tempo da produção; b) representações do quadro

sociossubjetivo da ação, ou seja, o tipo de interação social, o papel social do emissor nessa interação, o papel social do receptor nessa interação e o objetivo que se estabelece entre esses dois papéis na interação; e c) as outras representações referentes à situação, bem como os conhecimentos disponíveis no agente sobre a temática do texto.

O segundo nível, que diz respeito ao conhecimento pessoal do agente acerca do arquitexto de sua comunidade e dos modelos de gêneros disponíveis. Esses gêneros podem ser apreendidos pelas propriedades linguísticas objetivas, pelas etiquetagens e classificações das quais esses gêneros se tornaram o objeto, e pelas indexações sociais das quais são portadores, e que podem ser: referencial (qual atividade geral o texto pode comentar?), comunicacional (para que tipo de interação esse comentário é pertinente?; e cultural (qual é o "valor socialmente agregado" ao domínio de um gênero?).

O terceiro nível trata do duplo processo que resulta no novo texto, em que se deverá escolher o modelo de gênero mais pertinente à situação, tal qual o agente imagina, e, em seguida, adaptar o modelo escolhido em função da própria situação que possui propriedades particulares, do que resultará um novo texto empírico.

Bronckart (2006) propõe ainda um esquema geral da arquitetura textual, cuja estrutura possui três níveis superpostos, a infra-estrutura, a coerência temática e a coerência pragmática, que se diferencia em alguns aspectos de sua proposta inicial, Bronckart (1999), que, em vez da arquitetura textual, utilizava o folhado textual, constituído por três camadas superpostas, a saber, a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura é o nível mais profundo, e se define pelas características do planejamento geral do conteúdo temático e pelos tipos de discursos mobilizados com seus modos de articulação. Os tipos de discursos são configurações de unidades e estruturas linguísticas, em número limitado, que podem aparecer em qualquer texto, e que traduzem os mundos discursivos. É nesse momento que aparecem formas de semióticas de planejamento constituídas pelas sequências, e também são geradas as regras de sintaxe frástica.

O segundo nível é o dos mecanismos de textualização, que dão ao texto sua coerência linear ou temática através de três processos isotópicos: a) mecanismos de conexão, que marcam os articuladores de progressão temática, e se realizam por meio dos

organizadores textuais, que se aplicam desde o plano geral do texto até articulações entre frases sintáticas; b) mecanismos de coesão nominal, que introduzem novos temas ou personagens, garantem sua retomada ou continuidade na sequência do texto, realizando-se pelas estruturas anafóricas; e c) mecanismos de coesão verbal, que garantem a organização temporal dos processos, e se realizam pelos tempos verbais. Essas marcas interagem com outros tipos de lexemas verbais, como advérbios e organizadores textuais.

A coerência pragmática é o nível mais superficial, que engloba os mecanismos de responsabilidade enunciativa e de modalização, e conferem ao texto a coerência interativa. Diz respeito à distribuição das vozes, que mostram o que é *dito, visto ou pensado* no texto, podendo ser explicitadas, ou não, por marcas linguísticas. Já a modalização explicita julgamentos ou avaliações dessas instâncias, realizando-se pelos modalizadores, tempo verbal no futuro do pretérito, certos advérbios e auxiliares de modalização, dentre outras unidades linguísticas.

Tentamos, de modo geral, explicitar conceitos e aspectos que consideramos importantes dentro do quadro teórico do ISD, e ao longo de sua constituição. As questões visitadas vão desde seus pressupostos teóricos, até seu método e procedimentos de análise, sem, por óbvio, ter tido intenção de exaustividade.

Abordagem Teórica do Trabalho

O trabalho é uma questão primordial nas esferas social e individual do homem. As análises que o envolvem procuram dar conta das mudanças e evoluções por que passa o mundo profissional. Compreender as condições teóricas e metodológicas que envolvem o trabalho, em especial no âmbito da psicologia do trabalho, é o que nos motiva nesta seção.

Como atividade transpessoal que é, o trabalho pode ser concebido como a base que mantém o sujeito no homem. Trata-se, segundo Clot (2007), de uma função psicológica específica no sentido de que incorpora a qualidade de sobredestinatário de um esforço consentido.

A produção de objetos e de serviços, bem como a produção de trocas sociais que conferem valor aos objetos em uma sociedade, se realiza por meio da função social

do trabalho, que não acomoda em sua potencialidade a função psicológica da atividade dos sujeitos.

Clot (2002) afirma que a função social e a função psicológica do trabalho apenas têm em comum seu desenvolvimento recíproco possível ou impossível, ou seja, a função do trabalho tem "vida dupla". A vida social não explica a psicológica, mas esta se explica por aquela, em uma repetição sem repetição.

Machado (2007, p. 91), assistida pelas contribuições de Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Saujat (2002), traz como características da atividade de trabalho ser:

- uma atividade situada: sofre a influência do contexto imediato e do mais amplo; é pessoal e única, envolvendo o trabalhador em todas as suas dimensões; é impessoal, pois não se desenvolve de forma livre, mas é norteada por prescrições externas e de hierarquia superior;

- prefigurada pelo próprio trabalhador: o trabalhador reelabora as prescrições, construindo as suas próprias, de acordo com seus objetivos, com as prescrições superiores e com a situação em que se encontra;

- mediada por instrumentos materiais ou simbólicos: o trabalhador se apropria de artefatos, construídos e disponibilizados socialmente;

- interacional: em sentido amplo, uma vez que ao agir sobre o meio com o uso de instrumento, o trabalhador modifica o meio e os instrumentos, e, por eles, é modificado;

- interpessoal: envolve interação com outros indivíduos presentes e ausentes na situação de trabalho;

- transpessoal: é guiada por *modelos do agir* específicos de cada ofício, construídos socioistoricamente pelos coletivos de trabalho;

- conflituosa: os trabalhadores devem constantemente fazer escolhas em relação ao seu agir em diferentes situações, dadas as vozes interiores contraditórias, o agir de outros, o meio, os artefatos, as prescrições etc.

- fonte para existência ou não de aprendizagem: o trabalhador pode aprender com sua atividade de trabalho, ou deixar de aprender, o que decorre de ser conflituosa.

O trabalho do professor e as categorias de análise do ISD

Machado e Bronckart (2009) apresentam algumas características do trabalho docente, atividade que se realiza em um contexto social definido, em uma situação imediata e ampla. O trabalho do professor é sempre pessoal e único, pois o envolve em sua totalidade; é totalmente interacional, uma vez que, agindo sobre o meio, o transforma e por ele é transformado; é mediado por instrumentos; é interpessoal; é impessoal, uma vez que as tarefas são prescritas por instâncias externas; e é transpessoal, pois norteada por modelos de agir.

Dentre os procedimentos de análise trazidos por Machado e Bronckart (2009), destaca-se a identificação do contexto de produção dos textos antes das análises textuais e a organização das análises textuais em três níveis.

Quanto à identificação do contexto de produção, cinco aspectos são considerados: i) o contexto sócio-histórico amplo em que o texto foi produzido, circula e é usado; ii) o suporte em que o texto é veiculado; iii) o contexto linguageiro imediato, ou seja, textos que acompanham no suporte o texto analisado; iv) o intertexto, textos com os quais o texto mantém relação; v) a situação de produção, ou seja, as representações do produtor que influenciam a forma do texto, segundo os parâmetros- emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

No tocante à organização das análises textuais, proposta pelos autores, os três níveis são o organizacional, enunciativo e semântico. Essas análises estão correlacionadas, tanto que uma dá suporte à outra, sequencialmente.

O nível organizacional incide no nível da infraestrutura textual, e abarca elementos de identificação do plano global do texto; da sequência global que, quando

existe, o organiza; dos tipos de discursos e das sequências locais; e mecanismos de textualização como coesão e conexão.

No nível enunciativo, tem-se as marcas de pessoa; os índices de inserção de vozes; os modalizadores do enunciado; os modalizadores pragmáticos; e outras marcas de subjetividade.

E, no nível semântico, que se refere à semiologia do agir, chega-se a informações sobre as representações do agir por meio das análises dos níveis organizacional e enunciativo, que pertencem ao plano macrotextual do texto, e se completa pela análise no plano microtextual.

As categorias aqui referenciadas englobam fatores preponderantes na construção dos textos produzidos e, portanto, devem ser consideradas na análise e interpretação dos mesmos.

Primeiras Considerações

Clot (2007) ressalta a importância de linguagem como ferramenta que conserva as marcas das ações sobre o mundo e das interações entre os homens. O legado linguístico preservado em objetos e palavras oferece um desvelar para o real da atividade. Assim, a linguagem é mais do que um meio de verbalização da ação, é sim uma atividade em todo o seu sentido nas situações de trabalho.

O autor explica que metodologicamente é muito interessante o uso de arquivos de linguagem e de técnicas da atividade real na análise do trabalho. Isso se confirma pelo grande uso hoje de materiais de som e imagem, oriundos de gravação, como é o caso da Instrução ao Sósia.

É importante referir que a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise, uma vez que esse real da atividade ultrapassa tanto a atividade prescrita, quanto a atividade realizada, pois engloba o que se revela possível, o impossível e o inesperado, e isso não se pode observar diretamente, exige, pois, uma abordagem dialógica da situação, exige o dizer do outro.

Ora, a atividade é uma unidade real viva, que foge do convencional, do formatado. Sendo sua realização sempre contínua, gera uma resposta às perguntas presumidas de outras atividades, de modo a manifestar além de sua relação com o objeto imediato da ação, também a relação do sujeito com a atividade do pesquisador.

Esse pesquisador tem papel preponderante na análise, pois se faz indispensável sua postura ativa em relação à situação de trabalho, no sentido de que ele deve proceder a questionamentos à atividade dos sujeitos que nem eles mesmos se fariam.

Os instrumentos do pesquisador podem e devem tornar-se também instrumentos dos sujeitos, a fim de transformá-los. Esse é o nosso objetivo, ou seja, ao identificar as representações do professor sobre seu trabalho, pretendemos alçar a uma explicação/transformação por meio da reflexão.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. *A análise do signo e a gênese do pensamento humano.* Trad.: MATENCIO, Maria de Lourdes M. Campinas: Mercado de Letras, 2006, pp.93-120.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. *A Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento.* Trad.: PINTO, Rosalvo Gonçalves. Campinas: Mercado de Letras, 2006, pp.121-160.

_____, Jean Paul. *A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. *O interacionismo sociodiscursivo.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.19-42.

_____. **O agir nos discursos.** Campinas : Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul e MACHADO, Anna Rachel. *De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos.* DELTA, 21, PP. 183-214. São Paulo: LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho.* 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. *Para (re)pensar o ensino de gêneros.* Revista Calidoscópio. Vol. 02, N. 1. São Leopoldo: Unisinos, jan/jun 2004, p. 17-28.

MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.* ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (orgs.). *O professor e seu trabalho:* a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. *O interacionismo sociodiscursivo.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.51-63.

O GÊNERO CONTO NO PLANO DE TRABALHO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO: A REFLEXÃO DO PROFESSOR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Márcia Adriana Dias Kraemer (FEMA)[1]

RESUMO

RESUMO: Esta reflexão resulta de nossa pesquisa de doutoramento na Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL, orientada pela Prof.ª Dr.ª Alba Maria Perfeito. No estudo, analisamos a contribuição das ações contempladas no processo de pesquisa em formação continuada à reflexão da práxis docente. Em específico, buscamos investigar o trabalho do professor voltado ao Ensino Médio cujo instrumento de progressão e de articulação curricular é o gênero discursivo conto na contemporaneidade. Nessa perspectiva, procuramos compreender a maneira como o professor contempla a sua prática em aulas de leitura e de análise linguística, subsidiada por estudos advindos da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006) e da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006). A pesquisa apresenta cunho processual, teórico-empírico, apoiando-se na Teoria Dialética do Conhecimento e no Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), ao pressupor: o estudo da prática social dos sujeitos envolvidos no processo a ser pesquisado; a teorização dessa prática social, como suporte teórico que revele, descreva e explique o fenômeno investigado; a intervenção nessa realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que a contribuição está em propiciar ao professor um espaço possível à reflexão de seu labor, porque a consciência epistemológica dos saberes institucionais é fundamental, mas aliada à consciência prática e à processual do docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Conto, Dialogismo.

INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL – UEL), com Bolsa Capes/CNPq. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (PLE – UEM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – NPPGE/FEMA. Docente do Curso de Direito e de Gestão de Recursos Humanos das Faculdades Integradas Machado de Assis – FEMA. marciakraemer@fema.com.br

Este artigo visa a relatar uma mostra dos resultados obtidos com os projetos de pesquisa, sob a ótica da Linguística Aplicada, *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* e *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica*, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - PR. Ambos filiados ao Grupo de Pesquisa *FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa* e sob a coordenação da Professora Doutora Alba Maria Perfeito (UEL).

Os projetos propõem-se a refletir acerca da análise linguística ou da gramática contextualizada às práticas de leitura e de produção textual em textos-enunciados ou enunciados concretos de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), para investigar propostas de abordagem, via Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), no intuito de contribuir com as ações de linguagem de professores de língua materna.

Essa perspectiva de análise aflora pelo fato de entendermos que o trabalho, a partir dos gêneros, permite minimizar o estudo compartimentalizado, uma vez que, no uso social da língua, o enunciado assume uma plurissignificação, decorrente da complexa inter-relação dos seus aspectos constitutivos e da sua organização composicional (GERALDI, 2002).

Com efeito, nos estudos do grupo de pesquisa, a ênfase acontece ao aporte teórico relacionado à *Análise Dialógica do Discurso,*[2] a qual vê, nos gêneros, práticas discursivas sociais e ideologicamente situadas, sendo uma "[...] disciplina que tem nos textos e nos discursos seu objeto." (BRAIT, 2012, p. 17).

Respaldado em leituras fundamentais para o embasamento teórico, um dos grupos de estudo ligado ao projeto empreende uma pesquisa sobre textos-enunciados do gênero conto, entendidos como enunciados concretos de gêneros do discurso.[3] O interesse dos proponentes justifica-se, principalmente, em virtude de sua prática docente, os quais

[2] Denominação cunhada por Brait (2006) para o conjunto das obras do *Círculo de Bakhtin,* o qual motiva o surgimento "[...] de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral." (BRAIT, 2006, p.09-10).

[3] Em estudo publicado recentemente, Brait (2012, p. 09-12), de acordo com o pensamento disposto nas diferentes obras do *Círculo,* aproxima a definição de *texto* ao de *enunciado concreto*, como unidade plena da comunicação discursiva (BRAIT, 2012, p. 17).

procuram pesquisar o caráter de atividade social que tem o conto, parecendo bastante propício à abordagem sociológica da linguagem, bem como à investigação das vozes sociais (BAKHTIN, 2003), presentes na articulação de eventos e de personagens, reveladas pelo estilo do autor.

O conto é considerado, dessa forma, pela equipe, como um material extremamente profícuo e pragmático ao objetivo do estudo. É contemplado nas coleções didáticas de Ensino Médio e constitui um gênero de circulação no contexto escolar, mas há poucos estudos sobre ele na perspectiva adotada pelo projeto de pesquisa. A afirmação pode ser comprovada com a carência de propostas que se orientem pela teoria dos gêneros e que se voltem especificamente ao grau de escolarização e à área de conhecimento focalizados em nossa pesquisa.[4]

Sob esse enfoque, a delimitação temática da equipe de pesquisa está na escolha do estudo do gênero conto, sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso, materializado em forma de uma oficina[5] de leitura e de análise linguística, por meio de um Plano de Trabalho Docente - PTD (GASPARIN, 2007), para ser praticada em uma segunda série de Ensino Médio, de uma escola pública do norte do Paraná, por uma professora inserida em projetos de pesquisa em formação continuada.

Esta reflexão, resultado de nossa tese de doutoramento, tem o intuito de analisar o processo de estudo da docente que efetiva o plano da oficina em sua sala de aula, participante dos projetos de pesquisa orientados por Perfeito (2012; 2007). Voltados para a formação de professores de língua materna, em contínuo, os projetos veem no gênero um mediador para a apropriação de práticas de leitura, de análise linguística e de produção

[4] Fundamentamos esta afirmação na pesquisa realizada em bibliotecas virtuais de diversas universidades públicas brasileiras, quando buscamos analisar dissertações e teses que privilegiassem a Análise Dialógica do Discurso no estudo do gênero conto. O resultado foi apresentado em forma de relatório de pesquisa no Seminário *Conceitos bakhtinianos em pesquisas sobre o ensino de língua* – 1º Congresso Internacional de Estudos Lingüísticos e Literários – CIELLI, realizado na Universidade Estadual de Maringá – UEM, em junho de 2010.

[5] Concebemos *oficina* neste estudo como uma prática pedagógica cuja metodologia pressupõe o trabalho que se caracteriza pela "[...] construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências." (CANDAU, 1999, p.23). No processo didático da oficina, revisitamos a concepção freireana (FREIRE, 2002) para a qual o saber se constitui na construção do conhecimento. Dessa maneira, o termo torna-se pertinente para denominar, no caso de nossa pesquisa, a transposição didática do estudo do gênero conto, sob o prisma da Análise Dialógica do Discurso, materializado em um Plano de Trabalho Docente com unidades do conteúdo previstos no processo.

textual em sala de aula, com aporte na Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2012; 2006) e na Linguística Aplicada.

Acreditamos que a contribuição da pesquisa está em apresentar uma reflexão acerca de espaços possíveis para que o professor possa construir sua identidade de forma a colaborar com seu entorno profissional de acordo com as necessidades dos estudantes do nível educacional de Ensino Médio. Na perspectiva apontada, organizamos este artigo em duas seções: a primeira apresenta o percurso norteador da pesquisa, a base metodológica; a segunda, os pressupostos que subsidiam a investigação e a análise da prática pedagógica.

1 REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O CAMINHO DA PESQUISA.

A opção, como investigadora, pela docente que será o sujeito-participante de nossa pesquisa, acontece pelo fato de ela, ao se integrar ao projeto *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual*, ter-se destacado dentre os demais participantes, uma vez que é sua a sugestão de elegermos o gênero conto para análise e proposta de intervenção em sala de aula.

Uma das justificativas da docente é o sentimento de que, embora já implementasse a análise sobre o conto em seu percurso de professora-pesquisadora, ainda havia uma lacuna em seus conhecimentos, no tocante ao como instaurar esse estudo em sua sala de aula de Ensino Médio. Logo, a opção parece-lhe muito significativa para ser investigada.

Seu interesse pelo grupo inicia quando tem conhecimento da proposta empreendida por Perfeito (2003), em meio a colegas de profissão, participantes dos primeiros encontros do grupo, no projeto de pesquisa *Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema*, encerrado em outubro de 2007.

Nessa época, a professora vinculava-se ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades de formação continuada e promovido pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná, tendo já, como objeto de análise, o conto.

Em seu processo de estudos no PDE, foi orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Paulo Adolfo,[6] integrante do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Embora o gênero seja o mesmo, a perspectiva de investigação diferencia-se do viés proposto pelo projeto de pesquisa orientado por Perfeito (2003), despertando o interesse da docente por agregar valor ao conhecimento que já se estava apropriando. Então, adere à proposta de Perfeito (2007) para um novo projeto, *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textos*.

Logo, no contexto de problematização instaurado, questionamo-nos se a pesquisa acadêmica voltada à prática pedagógica de língua portuguesa no Ensino Médio, como extensão à comunidade docente que busca formação continuada, é um caminho possível para que o professor reflita com criticidade acerca da sistematização do conhecimento linguístico no processo contextualizado de ensino-aprendizagem, abordando um gênero discursivo da esfera literária.

Em vista do exposto, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma análise relativa à contribuição das ações contempladas na pesquisa em formação contínua para a reflexão da práxis docente, pesquisando o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas aulas do Ensino Médio que privilegiem o estudo de gêneros discursivos da esfera literária. Em específico, buscamos:

a) investigar o trabalho docente voltado ao Ensino Médio em cujo eixo de articulação e de progressão curricular encontram-se os textos-enunciados do gênero discursivo conto;
b) compreender a maneira como o professor contempla a sua prática em aulas de leitura e de análise linguística, subsidiada por estudos advindos da Linguística Aplicada e da Análise Dialógica do Discurso, ao versar sobre os textos-enunciados focalizados.

Para o estudo, a metodologia adotada está inserida em uma prática pedagógica comprometida com a formação social e cognitiva tanto do professor-pesquisador quanto do aluno, em ambiente escolar, com a finalidade de procurar perceber como o processo

[6] Doutor em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Campus de Assis (1993) e Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Estadual de Londrina no Programa de Mestrado e de Doutorado em Letras. Atua nas áreas de cultura africana, literatura comparada, discurso religioso afro-brasileiro, literaturas africanas de língua portuguesa.

de ensino e de aprendizagem pode acontecer no âmbito da linguagem, fundamentado nas teorias propostas.

Dessa forma, a pesquisa apresenta cunho processual, teórico-empírico, apoiando-se em um método de abordagem dialético ao investigar a ação recíproca do fenômeno da formação docente e entendendo-o em constante transformação, cujo embate entre as vozes sociais é condição inerente às mudanças que ocorrem na escola e na sociedade.

O prisma proposto ancora o método de abordagem na Teoria Dialética do Conhecimento (GASPARIN, 2007), pressupondo: o estudo da prática social dos sujeitos envolvidos no processo a ser pesquisado; a teorização dessa prática social, buscando um suporte teórico que revele, descreva e explique essa realidade; e a intervenção nessa realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo.

Com essa perspectiva, realizamos um recorte etnográfico no microcosmo social da professora, tendo, como cronotopo, os anos de 2008 a 2012 e o Norte do Paraná. Procedemos, também, em uma análise interdisciplinar, pois relacionamos as teorias remanescentes

a) da Linguística Aplicada, para fundamentar a reflexão sobre a formação crítica e reflexiva de professores de língua materna;
b) da visão sociológica da linguagem, subsidiada pela Análise Dialógica do Discurso – ADD, para fundamentar o estudo do gênero conto e da análise metodológica dos dados coletados;
c) da Pedagogia Histórico-Crítica, para fundamentar a aplicação da oficina de leitura e de análise linguística, pela professora pesquisada, em uma segunda série de Ensino Médio da escola pública.

Como empreendemos uma pesquisa de cunho etnográfico, correspondendo a uma forma de pesquisar um fenômeno social em curso, no seu contexto real, empírica e qualitativamente, sob o método de abordagem dialético, optamos pela seguinte geração de materiais e de registros:

a) entrevista estruturada e semiestruturada proposta à professora sujeito-participante da pesquisa, para analisar o gênero em foco no contexto de situação/cultura do qual emerge e perceber a sua função nas práticas sociais relevantes à sua comunidade;

b) produção, junto à professora pesquisada, de um projeto de trabalho docente, tendo o gênero discursivo conto como instrumento de articulação e de progressão curricular, a ser aplicado em sua sala de aula de segunda série do Ensino Médio de uma escola pública estadual;

c) descrição, por meio de anotações da professora, em diários eletrônicos, do processo proposto de transposição didática e de entrevistas estruturadas e semiestruturadas para os alunos.

A partir da organização das informações, construímos as partes constitutivas do estudo, organizando-as metodologicamente em três momentos que se integram e dialogam ao longo de todo o trabalho, fundamentando-nos no método de abordagem da Teoria Dialética do Conhecimento (GASPARIN, 2007).

Em um primeiro momento, estudamos a prática social dos sujeitos envolvidos no processo pesquisado. Traçamos um panorama da situação em que se insere o professor da última etapa da educação básica, perpassando o que é preconizado nos documentos oficiais, a visão pedagógica a respeito do perfil docente, as exigências e as recomendações dos órgãos públicos em relação à formação do profissional do ensino, bem como a perspectiva de pesquisadores sobre a educação continuada para professores de língua materna.

Também, investimos na reflexão acerca de teorias que discutem o ensino gramatical na ótica da Linguística Aplicada, propondo um estudo da língua materna com base na análise linguística. Nessa perspectiva, discutimos pesquisas voltadas para a formação docente que buscam estudar o gênero discursivo como instrumento mediador do trabalho de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual, no intuito de propor intervenções nas atividades das aulas de língua portuguesa da educação básica.

Posteriormente, na teorização da prática social, buscamos tanto o suporte metodológico quanto teórico que revele, descreva e explique a realidade pesquisada. Como resultado, surge a metodologia selecionada que visa a analisar a contribuição das ações contempladas no processo de pesquisa em formação continuada à reflexão da prática do professor e a base epistemológica adotada para o estudo proposto,

principalmente os pressupostos da Análise Dialógica da Linguagem, da Teoria Dialética do Conhecimento e do Plano de Trabalho Docente.

Por fim, investigamos a intervenção na realidade, por meio do conhecimento apreendido no processo. Nele, apresentamos, descrevemos e analisamos o processo de investigação do trabalho docente voltado ao Ensino Médio cujo instrumento de progressão e de articulação curricular é o gênero discursivo conto. Deste último é que trata especificamente o aporte do artigo: a transposição didática e a reflexão docente.

No estudo, sobressai a maneira como o processo de materialização da proposta didática é

a) construído, via mediação da equipe de pesquisa do gênero conto;
b) materializado em aulas de análise linguística contextualizada à prática de leitura em uma turma de segunda série do Ensino Médio, com a mediação da professora, sujeito-participante da pesquisa;
c) analisado, a partir da reflexão da docente acerca da implementação de sua prática.

Com base na geração desses dados, apresentamos a análise sobre a reflexão docente (LIBERALI, 2009; MAGALHÃES, 2008; MAGALHÃES, 2009) e a prática pedagógica desenvolvida.

2 A LINGUAGEM DAS REFLEXÕES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Acreditamos que a opção pelo percurso da pesquisa propicia, conforme Pennycook (1998), um trabalho etnográfico crítico, uma vez que ele demanda: uma problemática docente que revele a prática social como forma de ação significativa e regulada; meios para promover a crítica e a transformação da realidade docente; além de autorreflexão docente para abordar o caráter situado da pesquisa cronotopicamente.

Nesse prisma, percebemos que a análise dialógica do discurso proveniente dos atores sociais da educação é profícua para a reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Concordamos com Moita Lopes (1992), ao afirmar que o professor,

quando assume seu papel de investigador crítico de sua prática pedagógica, privilegia a geração do conhecimento em sala de aula, ao perceber o processo internamente, bem como avança em âmbito educacional, ao se envolver na reflexão crítica a respeito de seu trabalho.

Entendemos, portanto, que a sala de aula é um lugar complexo de interação social e reconhecemos que os sujeitos do processo pesquisado vivenciam e materializam diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998). Diante disso, a nossa proposta é analisar, como linguistas aplicados, a reflexão docente acerca da ação pedagógica, utilizando uma abordagem crítica que perceba o entorno pesquisado com maior preocupação social e cultural, na tentativa de acrescentar novos sentidos à realidade da escola pública de Ensino Médio.

O contexto principal para a discussão deste estudo está direcionado à análise dos relatos da professora, sujeito-participante de nossa pesquisa, materializados em seu diário docente. A fala decorre das experiências do labor da profissional do ensino, a partir do estudo do gênero conto sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso e do Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), mobilizado em uma oficina de leitura e de análise linguística proposta a alunos de segunda série do Ensino Médio, de uma escola estadual do Noroeste do Paraná.

A partir do discurso da professora, podemos entender de que maneira essa profissional do ensino percebe seu agir, ao transpor didaticamente o conteúdo programático, tendo o conto como instrumento de articulação e de progressão curricular. A partir de seus relatos, acreditamos ser possível perceber qual o princípio norteador por meio do qual sistematiza seu conhecimento e analisa sua maneira de trabalhar o ensino.

É na materialização de sua linguagem que suas escolhas axiológicas vêm à tona em forma de representações, as quais sofrem influência cronotópica e contextual do seu entorno: o educacional. Em seu contexto de produção, o discurso da professora é permeado pela *unificação e centralização das ideologias verbais* (BAKHTIN, 1998). Neste caso, pressupomos que as *forças centrípetas* sejam oriundas principalmente da vida profissional, linguística e ideológica da docente.

No seu universo educacional circulam: as vozes representativas dos discursos oficiais acerca da educação – MEC, SEED, Direção e Coordenação da escola em que

trabalha -; as vozes dos professores e pesquisadores do mundo acadêmico do qual participa; as vozes que expressam, organizam e regulam as relações histórico-materiais da professora.

Para Bakhtin (1998), é essa tendência que propicia a realidade heteroglóssica, o plurilinguismo real, considerado por ele a dinâmica da vida real. Entretanto, junto a ela, convivem as *forças centrífugas*, configuradas pela tensão e abertura, revelando as relações sociais efetivas, neste caso, expressadas principalmente pela vivência em sala de aula na interação com os alunos durante a transposição didática.

Esse conjunto de conhecimentos, de percepções, de prescrições, de juízos de valor - exteriorizados a partir dos enunciados presentes no diário da professora -, possibilitam a construção de sentidos para as ações docentes, orientando seus princípios, os quais guiam a sua conduta técnica, prática, moral e ética.

Levando em consideração que no discurso docente emergem três momentos que denotam a postura do enunciador em sua produção linguística, temos de refletir acerca da apresentação dos objetivos que deseja alcançar, a escolha de temas e de conteúdos, a organização de espaço e de tempo e a noção de interação comunicativa.

Além disso, a maneira como o discurso se orquestra, a fim de alcançar o seu propósito no contexto situacional no qual está inserido, também é norteador na construção dos sentidos do enunciado, bem como os mecanismos textuais e enunciativos utilizados pelo produtor do discurso, no intuito de materializar sua linguagem.

A produção do discurso da docente, de acordo com o viés bakhtiniano, constitui-se pelo contexto situacional, pela construção composicional e pelas escolhas léxico-gramaticais da professora. Esses aspectos são parametrizados pela temática ligada à oficina e pela apreciação valorativa da mestra sobre a proposta de transposição didática pressuposta no Projeto de Trabalho Docente, planejado conjuntamente com o grupo de pesquisa.

A situação social imediata caracteriza-se da seguinte forma:

a) o campo de atividade em que se insere o discurso da professora, como forma de organização e de distribuição dos papéis sociais, é o educacional;

b) o contexto temporal contempla o primeiro semestre de 2012, sendo o reduto social a escola pública de Ensino Médio, de periferia, de um município do interior, do Noroeste do Paraná;
c) a materialização da linguagem no diário de prática docente pressupõe a opção pela linguagem formal, técnica e escrita, a qual a profissional tem domínio;
d) a parceira imediata do processo de interlocução é a pesquisadora, uma vez que será a leitora a quem se dirige o relato; mas a docente também tem ciência de que seu discurso será levado à reflexão acadêmica e, portanto, lido pelos pares membros do grupo de pesquisa, bem como pela coordenadora do projeto *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e escrita* (2003-2007) e *do Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica* (2012 -), além de outros avaliadores do trabalho da pesquisadora;
e) a apreciação valorativa desses parceiros de interlocução orientam o discurso da mestra, criando expectativas, mas também o tema e o posicionamento ideológico da professora influenciam na organização composicional e estilística do gênero.

Por meio do contexto de produção, a professora produz o diário de prática docente referente à preparação, à aplicação e à avaliação da *Oficina de Leitura e de Análise Linguística no Ensino Médio: um estudo em perspectiva dialógica do gênero conto*, que tem seu início com os projetos *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção de textos* e *Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica.*

Para fins de mediar o processo de reflexão docente, sugerimos, com fundamento em Liberali (2009), uma proposta de geração de dados a partir de questões direcionadas ao contexto vivido pela professora durante a transposição didática. Conforme o construto metodológico acerca d*as linguagens das reflexões docentes* preconizado por Liberali (2009) e obedecendo à gradação conceitual proposta por Smyth (1992), com base nos estudos de Freire (1970) e Bartlett (1990), as perguntas estão organizadas em quatro momentos:

a) primeiro, questões voltadas à ação de descrever o processo em forma de texto, no intuito de que o percurso das atividades fique claro ao praticante;

b) segundo, questões voltadas à ação de informar acerca do processo, objetivando buscar os princípios que embasam, conscientemente ou não, o agir docente;
c) terceiro, questões voltadas à ação de confrontar a teoria e a prática no decorrer do processo, para perceber o agir docente não como mera preferência pessoal, mas resultado do contexto cultural e histórico em que a prática insere-se;
d) quarto, questões voltadas à ação de reconstruir as próprias práticas docentes, a partir do confronto das perspectivas e das práticas do professor, compreendendo sua relevância e sua consistência com os valores pedagógicos, morais e éticos considerados adequados ao processo.

O conteúdo temático do diário relaciona-se, então, às representações da mestra, tendo como caminho as orientações sugeridas para a reflexão acerca da produção e da transposição didática do Projeto de Trabalho Docente em que o gênero conto é proposta de estudo de leitura e de análise linguística para alunos de segunda série do Ensino Médio da escola pública em que leciona.

Investigamos, a partir da linguagem presente no diário produzido pela professora, se há predominância de saberes declarados, correspondendo à reflexão técnica; de saberes pragmáticos, relacionando-se à reflexão prática; ou de saberes de valor apreciativo, equivalendo à reflexão crítica (MAGALHÃES, 2008; LIBERALI, 2009).

Conforme Liberali (2009), nas análises que empreende em diários docentes resultantes de cursos de formação, a reflexão técnica geralmente é distinguida pela apreciação da prática com respaldo em regras teóricas. Ela defende que o uso da teoria, nesses casos, torna-se um julgamento de valor em detrimento da observação e da análise, uma vez que são realizadas categorizações conceituais abstratas, sem levar em consideração a práxis, o que impossibilita o entendimento concreto do agir docente. Para a autora:

> Embora esses textos sejam marcados por uma tentativa de refletir a partir da análise de ações através da sua avaliação frente a teorias, o que ocorre, na verdade, é uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações, sem que haja um real entendimento prévio das mesmas. (LIBERALI, 2009, p.69).

Por isso, explicitamos que, nos textos analisados, a preocupação está na apresentação dos conceitos, não na explicação do processo de ensino ou de aprendizagem vivenciado pelo professor. No discurso presente no diário docente que analisamos, não percebemos a ênfase à reflexão técnica, na perspectiva definida por Liberali (2009), em que o professor apenas apresenta o construto teórico, sem o transpor didaticamente à prática. Há a preocupação, não de maneira *exagerada* como aponta a autora (LIBERALI, 2009, p.72), com o desenvolvimento do conhecimento teórico científico que orienta a condução da oficina, mediante o viés bakhtiniano e o da Pedagogia Histórico-Crítica, para a melhoria da qualidade e dos objetivos a serem alcançados na prática.

Isso acontece, provavelmente, pela natureza de todo o processo de pesquisa do qual a docente participa, como parte da equipe que investiga o gênero conto, cuja caminhada corresponde a, pelo menos, cinco anos de estudo, para, por fim, vivenciar a transposição didática, etapa em que coletamos os dados. Diante desse contexto, a reflexão prática tem maior ocorrência de materialização no diário docente do que a anterior, pois os relatos apresentam os aspectos do agir docente e discente em sala de aula.

Pela experiência de Liberali (2009), a reflexão prática costuma materializar-se na concentração em necessidades utilitárias, em que se destacam os relatos com os fatos acontecidos durante o processo de ensino e de aprendizagem. Não podemos afirmar que a única preocupação da professora seja nesse sentido, uma que vez que não se restringe apenas a expor de forma concreta o percurso trilhado pelos alunos e por ela durante o processo de condução da oficina, sem menção a aspectos teóricos ou "[...] sem aprofundamento ou explicação desses conceitos esclarecendo por que se relacionam à tal prática." (LIBERALI, 2009, p. 72).

Não entendemos que ela faça apenas a *descrição* concreta da própria ação pedagógica, por meio de índices de avaliação, sem o devido referencial teórico que subsidie suas colocações, caracterizando-se como mera *informação* (LIBERALI, 2009), uma vez que a professora - utilizando-se do estudo desenvolvido no projeto de pesquisa, aliado à sua experiência e a seu conhecimento de mundo-, propõe-se a relacionar a teoria à prática.

Concluímos que a professora, ao longo da transposição didática, abarca as duas fases anteriores em seus relatos. Ela descreve e informa as ações discentes e docentes, em

uma tentativa de transposição didática de acordo com o que preconiza Petitjean (2008), em que o saber científico translada para o saber ensinado, refletindo e refratando as práticas sociais (BAKTHIN, 2003; GASPARIN, 2007).

Também defendemos que ela agrega à reflexão teórica e à prática, "[...] marcada pela descrição de ações, discussão de teorias que embasam as ações, [a] autocrítica e [a] proposta de reconstrução da ação."(LIBERALI, 2009, p. 73). Em síntese, há a valorização dos critérios morais ao agir docente da professora. Nesse âmbito, emergem reflexões a respeito de qual a proposta pedagógica, qual a prática e qual a estratégia mais pertinente para cada etapa do Projeto de Trabalho Docente elaborado à oficina de leitura e de análise linguística, no intuito de que esta possa propiciar a internalização dos saberes compartilhados com os alunos.

Em vários dos relatos documentados para a construção do diário docente, temos a presença de um discurso em que o educador é crítico, ao se preocupar com as implicações de seu agir em relação aos arranjos preparados para a oficina, buscando sempre a interação efetiva dos alunos. Um exemplo é o seguinte:

> Domingo, 25 de março de 2012
>
> Análise dos conteúdos mobilizados: Análise do conto
>
> A turma trabalhou na quinta, 22 de março, com as atividades de organização composicional e estilo do conto. Tive a impressão de que as atividades se tornaram cansativas pelo fato de quererem resolvê-las sem ler os enunciados. Os questionamentos foram cessando, o que me deu a impressão de que tinham perdido o interesse de responder acertadamente. Na sexta, apenas metade da turma (grupos que não haviam terminado) trabalhou uma parte da aula. Amanhã retomarei a análise com os alunos, apenas com o conto em mãos e não mais com as questões, numa espécie de roda de conversa. Farei a gravação.

Percebemos que a docente coloca as ações pessoais em análise, dentro do contexto histórico-social ao qual está integrada, de forma a tentar resolver as contradições

imanentes da reflexão teórica e da reflexão prática, buscando a autonomia e a emancipação dos adolescentes que estão sob sua orientação no que tange aos saberes linguísticos. Essa afirmação pode ser comprovada neste outro momento:

> Terça-feira, 10 de abril de 2012.
>
> Análise dos conteúdos mobilizados: Aula de 09/04
>
> Como imaginei, ontem não pude retomar os efeitos de sentido produzidos pelas estratégias de dizer adotadas pela autora do conto; trabalhei o Cruzadox e notei que é difícil identificar os tempos verbais porque lhes faltam conhecimentos básicos a respeito dessa categoria gramatical. Hoje retomarei com eles até mesmo porque ontem tive de cobrir uma falta de professor em outra turma e não pude orientá-los melhor.

Como pontua Liberali (2009), o trabalho reflexivo crítico nos diários docentes geralmente privilegia um relato em que o professor descreve seu agir, informando o método utilizado, neste caso, da transposição didática, para, em seguida, confrontar sua ação e, se necessário, procurar reconstruí-la.

Percebemos que a mestra analisa objetivamente a sua prática docente, sem necessidade de um relato elaborado tecnicamente, ao permitir que a voz dos seus interlocutores seja um disparador para a reflexão. Além disso, o relato dos fatos possibilita entender o que constrói a ação pedagógica, sendo condição para compreendermos a informação sobre o seu modo de agir, bem como dos sentidos que estão implicados nessa prática discursiva.

Há, também, nos relatos, o momento em que a professora confronta as teorias formais que fundamentam o seu fazer pedagógico, submetendo-as ao contexto histórico-social no qual ela e seus alunos se encontram. Nesse sentido, há uma manifestação valorativa, tanto discente quanto docente, pois o evento em questão está inserido em uma situação de produção concreta, em que as relações da situação do entorno social colocam a prática da professora sujeita a juízos de valor.

Esse paradigma leva-a a analisar qual é a dimensão da influência dessa responsividade dos discentes em seu modo de agir e de pensar sobre a transposição didática proposta. O resultado é a reconstrução, redimencionando o entendimento do seu proceder, uma vez que as ações educacionais estão em um espaço de relações dialéticas, dinâmicas, mutáveis e, por vezes, contraditórias, exigindo a reflexão contínua sobre o processo.

Por isso, concordamos com Magalhães (2008) que defende a interligação dos princípios do conhecimento docente para proporcionar ao professor a autonomia reflexiva de sua práxis. Entendemos que a consciência epistemológica dos saberes institucionais é fundamental, mas só se estiver aliada à consciência prática e à consciência processual do professor.

CONCLUSÃO

Diante do estudo, defendemos que a reflexão crítica é instaurada de forma salutar em processos de pesquisa com o objetivo de avaliar a própria prática laboral, em que o professor tem a condição de analisar com certo distanciamento o seu agir, objetivando à possível intervenção. Nesse percurso, não ressaltamos o produto, o efeito da ação, cotejando o *certo* e o *errado*, mas o processo e a reflexão sobre ele, em que se renovam os sentidos do fazer docente.

No viés bakhtiniano, a análise sobre o *outro de si mesmo*, substanciada pelas metodologias que favorecem a abordagem das práticas discursivas como os elementos mais importantes para a construção das relações sociais e dos conhecimentos em sala de aula, permite observar o processo de mediação do conhecimento da professora para com seus alunos. Nessa perspectiva, tanto o conteúdo temático é o objeto da reflexão como as ações da linguagem docente, pelo fato de a professora ponderar acerca das formas de construção do discurso didático. Isso é resultado do olhar voltado ao agir na transposição didática.

Percebemos, então, a mobilização docente em torno de diversos saberes, com os quais a professora instrumentaliza-se, a fim de ter responsividade nas situações de

interação educacional. Ela articula, durante o processo, o seu conhecimento teórico internalizado, o seu conhecimento procedimental e o seu conhecimento condicional (MAGALHÃES, 2008), ao pensar a respeito das razões de sua ação ao longo da oficina, as quais são dependentes das situações de interação em sala de aula.

Opondo-se à metodologia positivista que espera confirmação de resultados de pesquisas realizadas por outros, ratificamos o entendimento de que a reflexividade crítica constrói-se no envolvimento da professora no processo de transposição didática, possibilitando a ela pensar sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente. Desse modo, o propósito não é o de preparar atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, mas viabilizar um processo de ensino e de aprendizagem que contribua à prática salutar.

Defendemos, portanto, que pesquisas voltadas à prática pedagógica em língua portuguesa e desenvolvidas por pesquisadores ligados à academia como forma de extensão à comunidade docente, à semelhança da aqui relatada, podem ser, sim, um caminho possível para que professores interessados em uma formação continuada efetiva ampliem a sistematização do seu conhecimento e possibilitem o exame adequado, além da contemplação indispensável, de seu labor reflexivo crítico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (1977). **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O Discurso no Romance. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998, 71-210.

BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Orgs.) **Second Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. In:_____; SOUZA E SILVA; M.C. **Texto ou Discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p.09-12.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso**.** In: _____ (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

CANDAU,V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos.** João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 4. ed. ver. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
LIBERALI, F. C. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico:** linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 45-62.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Formação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A Formação do Professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. 1. reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 239-259.

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: _____ (Org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico:** linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 45-62.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: _____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

_____. Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras.** Santa Maria. v. 4, p. 7-13, jul./dez. 1992.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos Anos 90. Trad. D. E. Braga e M.C. dos Santos Fraga. In: **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Signorini, I.; Cavalcanti, C.C. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERFEITO, A. M. **Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente:** gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica. Projeto de Pesquisa à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2012.

_____. **Análise Linguística:** Contextualização às Práticas de Leitura e de Produção Textos. Projeto de Pesquisa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2007.

_____. **Escrita e Ensino Gramatical:** um novo olhar para um velho problema. Projeto de Pesquisa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina/PR: 2003.

PETITJEAN, A. Importância e Limites da Noção de Transposição Didática para o Ensino do Francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul./dez. 2008.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

O GÊNERO RELATÓRIO: ESCRITOS NO TRABALHO E/ OU COMO TRABALHO NA PRÁTICA LABORAL DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE

Carlos Henrique da Silva (UFRN)

Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN)

Introdução

Os gêneros do discurso representam formas típicas de enunciados constituídos na comunicação verbal das diferentes esferas sociais, são infinitos, tendo em vista a diversidade da atuação humana em cada esfera social, Bakthin (2011). A partir dessa perspectiva os sujeitos elegem gêneros discursivos que contribuem para a realização das mais diferentes tarefas, a fim de darem conta da demanda social no mundo em que o cerca. Em sua prática laboral os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) lançam mão do gênero relatório, ao efetivarem visitas domiciliares no Programa Saúde da Família (PSF), no sentido de descreveram as atividades que realizam, a partir das observações e das inferências vivenciadas junto às famílias assistidas pelo PSF. Metodologicamente, a investigação insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e segue uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa. Para a construção dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas constituídos por perguntas abertas no sentido de reunir subsídios capazes de descrever a construção dos relatórios produzidos pelos ACS no âmbito do trabalho. Em termos teóricos, fundamenta-se nos postulados de Bakthin (2011); Dolz; Scheneuwly (1996), além da teoria que versa sobre a prática laboral do ACS.

Neste sentido, o presente artigo pretende inicialmente discutir questões preliminares inerentes ao gênero discursivo, destaca a prática laboral do ACS, em seguida discuti a construção do gênero relatório e apresenta uma análise da produção deste gênero no trabalho do ACS, por fim, tece algumas considerações em relação a mencionada produção.

1. Gêneros discursivos: questões preliminares

Sobre os gêneros discursivos, observa-se que há uma longa tradição de estudos que nos remete aos gregos. É de Aristóteles a afirmativa sobre a universalidade e a eternidade cânone do gênero. No entanto, somente, a partir do século XIX, os gêneros passaram a ser entendidos como produtos da história e, por isso, sujeitos a mudanças.

No Brasil, é possível observar que a discussão sobre gênero tem se difundido no âmbito dos estudos da Linguística Aplicada (LA). Essa expansão pode ser observada, a partir do grande número de trabalhos apresentados em congressos na área de LA, como também em obras publicadas.

Percebemos que a preocupação em discutir gênero diz respeito não somente às questões teóricas, mas também às possibilidades práticas que os envolvem. Assim, à medida que as discussões avançam, surgem novos temas e novos desafios na área desses estudos.

As discussões sobre gêneros, implementadas por Bakhtin (2011) no início do século XX, alargaram o conceito na medida em que não o restringiram aos textos institucionalizados – literários, jurídicos, etc., – que ele denomina de "gêneros secundários", mas o expandiram a toda e qualquer produção verbal, incluindo o nosso sistema de gêneros, denominados gêneros "primários", típicos das falas cotidianas.

Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso correspondem a formas "relativamente estáveis" de enunciados, determinados sócio-historicamente. O autor deixa claro que gêneros discursivos referem não apenas às produções discursivas da escrita, mas também da oralidade, sendo a quantidade de gêneros inesgotáveis.

Dessa forma, não é possível fazer um repertório ou uma lista desses gêneros, pois há sempre novos gêneros sendo criados como também redimensionados e ou, até mesmo, outros que deixam de ser usados, em virtude das diferentes atividades humanas desenvolvidas e extintas ao longo da história. Assim, os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2011, p. 282), "quase da mesma forma com que nos é nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até assimilarmos o estudo da gramática".

No entanto, outros conceitos são importantes para entendermos a concepção de gênero: o de enunciado, por exemplo. Bakhtin assim conceitua o enunciado:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Para Bakhtin (2011), o enunciado, falado ou escrito, pressupõe sempre um ato de comunicação social. Ele é a unidade real do discurso. Neste processo comunicativo existe uma interatividade entre sujeitos falantes. O receptor não é um ser passivo. Ao contrário, ao ouvir e compreender um enunciado assume uma atitude responsiva através de outro enunciado. Quer dizer, ele pode concordar ou não, pode complementar as ideias, discutir, ampliar, direcionar, enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo. Para o autor, o locutor não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta e assim, atua sobre o outro, buscando convencê-lo, influenciá-lo ou até mesmo, instigá-lo a uma resposta de qualquer espécie.

Bakhtin ressalta que esta atitude responsiva é a principal característica do enunciado. Acrescenta ainda que o enunciado não é único, pois advém de discursos proferidos anteriormente em outras interações sociais.

Interessante destacar que Bakhtin (2011, p. 283) considera o enunciado como resultante de uma "memória discursiva", repleta de enunciados que já foram proferidos em outras épocas, em outras situações interacionais, as quais o locutor inconscientemente toma como base para realizar a enunciação do momento ou, mais especificamente, para formular seu discurso. A enunciação caracteriza-se, então, pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica. Esta alternância é uma das peculiaridades do enunciado.

Ao se referir aos gêneros, Bakhtin (2011), aponta três elementos que os constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para o autor, o conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero. O conteúdo temático não deve ser entendido como assunto, mas como um leque de temas que podem ser tratados em um dado gênero. A construção composicional se refere à estruturação geral interna do enunciado. O estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador.

Sobre os elementos constitutivos do gênero discursivo propostos por Bakhtin (2011), outros autores também contribuem apresentando suas considerações sobre esses aspectos.

Rojo (2005) chama de **conteúdo temático** os conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através do gênero. Costa Val (2003) diz que os gêneros estabelecem pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema, à medida que, nas diferentes instâncias de uso da língua, se estabelecem diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes.

No que se refere ao **estilo**, Rojo (2005) diz que são as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da construção composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo). Para Costa Val (2003), os gêneros definem o estilo, orientando o processo de seleção de recursos lexicais e morfossintáticos no interior de cada frase e nas relações interfrasais.

No tocante a **construção composicional**, Rojo (2005), explica que esta compreende os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero. Costa Val (2003) diz que os gêneros estabelecem padrões de *estrutura composicional*, isto é, modos típicos de organização do texto quanto a que partes os compõem e como elas se distribuem.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) constitutivos do gênero unem-se, indissoluvelmente, no todo do enunciado, sendo definidos pela especificidade de uma esfera comunicativa.

Ainda para Bakhtin, cada ato de enunciação é composto por muitas "vozes". Desse modo, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações destas muitas vozes, ou seja, cada discurso é composto por diversos discursos. Este fenômeno é classificado pelo autor como polifonia. Estas vozes "dialogam" dentro do discurso, não se tratando apenas de uma retomada. O diálogo polifônico é construído social e historicamente. A partir deste diálogo se dá a construção da consciência individual do falante.

O autor acrescenta que só pensamos graças a um contato permanente com os pensamentos alheios, pensamentos estes expressos no enunciado. Dessa forma, a consciência individual é resultante de um diálogo de interconsciências.

Há ainda outro traço que constitui o enunciado: é o fato de ele ser produzido por alguém. Desse modo, todo enunciado tem um destinatário. Bakhtin (2011, p. 301) acrescenta que o outro – "receptor" do discurso – não é necessariamente alguém totalmente definido, como acontece

“em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional”. Bakhtin afirma ainda, que o estilo do discurso é definido a partir de concepções que o locutor tem em relação ao destinatário.

Assim, algumas características são consideradas na elaboração do enunciado, como as convicções, os preconceitos do destinatário, seu grau de letramento, seu conhecimento do assunto a ser tratado, suas convicções, suas simpatias e antipatias. São esses fatores que determinarão a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa.

O enunciado é, dessa forma, uma unidade discursiva estritamente social que provoca uma atitude responsiva por parte do sujeito. Com efeito, é possível supor que todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida.

São essas intenções, vistas como parte das condições de produção dos enunciados que, para o autor, determinam os usos linguísticos que originam os gêneros. Assim, o ato de fala possui formas diversificadas de acordo com o querer-dizer do locutor. Tais formas constituem os tipos “relativamente estáveis” de enunciados. Esta relativa estabilidade a que se refere o autor ocorre devido a sua marca histórica e social relacionada a contextos interacionais.

No tocante ao gênero relatório, tomaremos por base a perspectiva apresentada por Bräkling (2012), a qual adota como suporte o que estabelecem Dolz e Schneuwly (s/d) acerca do referido gênero com ênfase nas categorias definidas por Bakhtin (2011), que incluem o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

Segundo Bräkling (2012), o gênero relatório se configura por evidenciar aspectos relacionados: a) a contextualização inicial do relato; b) identificação do relator como sujeito; c) referência às ações relatada(s); d) apresentação das ações realizadas; e) encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações textualizadas na vida do relator e dos envolvidos e; f) relato das experiências vivenciadas por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado.

2. Sobre o trabalho do Agente Comunitário de Saúde

Na esfera do PSF em que atuam os ACS são realizados eventos que envolvem práticas de escritas, com destaque para as anotações que realizam cotidianamente em cadernos e fichas ao visitarem domicílios de famílias assistidas.

As práticas de escrita realizadas pelos ACS constituem-se em registros que servem para comprovar a realização de suas tarefas junto à Secretaria Municipal, órgão gestor local do Ministério da Saúde, assim como auxiliarem no preenchimento de cadastros e fichas relativos às tarefas do programa e, consequentemente, cumprir os objetivos estabelecidos pelo PSF, no tocante ao atendimento básico em saúde.

Essas anotações ou, mais precisamente, os relatórios de monitoramento não se efetivam a partir de exigências do Ministério da Saúde, tampouco são regulamentadas por decretos ou leis que orientam o Programa Saúde da Família. As escritas desses textos surgem a partir da necessidade dos ACS em ter um artefato que contemple registros de monitoramento de suas atividades.

Assim, apesar de serem construídos em domínio institucional da saúde pública, os registros de monitoramento surgem da iniciativa dos próprios agentes de saúde, motivados pela preocupação de produzir registros a serem consultados tanto por eles mesmos, no intuito de terem dados para preencherem formulários e outros materiais criados, são também usados pelos enfermeiros e demais membros do PSF com outros propósitos específicos, como o de prestar contas das atividades realizadas.

Os documentos oficiais que regem as práticas do ACS não contemplam a escrita dos relatórios de monitoramento, no entanto, algumas referências tais como Brasil (2009, p.50) sugerem que os ACS devem "registrar adequadamente as atividades realizadas, assim como outros dados relevantes para os sistemas nacionais de informação disponíveis para o âmbito da atenção primária à saúde".

Nesse sentido, a prática dos registros em estudo surge, sobretudo, pela necessidade de comprovação dos agentes sobre os procedimentos que realizam. Mesmo não sendo o relatório de monitoramento uma atividade obrigatória, os ACS destacam a importância de sua produção com vistas a auxiliar a execução de suas atividades.

Para eles, a decisão coletiva do grupo em optar pela escrita dos relatórios fornece ao trabalho subsídios comprobatórios que possibilitam resguardá-los quando necessário.

O fato de não ser uma exigência do MS para escrever os relatórios que monitoram as atividades diárias das visitas domiciliares no PSF, não minimiza a importância da escritura dos textos em sua prática laboral. As falas dos ACS 01 e 05 confirmam que ao escreverem ficam mais

seguros em relação a realização de suas tarefas pois "*o que a gente diz o vento leva, mas o que a gente escreve fica para sempre né?*".

Nas palavras do ACS 02 seus escritos, possibilitam o direito de não serem questionados sobre suas atividades, pois ao final de cada relatório pedem que alguém da família presente à visita assine o que foi escrito e tendo a assinatura do familiar não "*não pode questionar que eu não estive lá*". O ACS 02 destaca também, que a opção pela escritura dos relatórios é importante e reforça o argumento dos colegas: "*Eu faço por uma questão de segurança*" e que escreve apenas aquilo que é necessário, que de fato aconteceu, que enfim, é real e que pode contribuir para a melhoria na prestação de seus préstimos laborais à sociedade no tocante à atenção básica de saúde.

3. O gênero discursivo *relatório* no trabalho do ACS

O gênero discursivo *relatório* se constitui a partir da necessidade de uma pessoa ou um grupo interagir com vistas a compartilhar experiências, ideais, opiniões, necessidades, dentre outros aspectos.

Ao fazerem uso do gênero *relatório*, no âmbito do Programa Saúde da Família, os ACS constroem uma memória escrita de experiências. Como prática social, a escrita dos relatórios de monitoramento, realizada por esses sujeitos em sua atividade laboral, assume papel preponderante, uma vez que esse texto é utilizado como instrumento comprobatório das atividades laborais realizadas pelos referidos agentes, inclusive como suporte para o preenchimento de fichas e cadastros relativos ao Programa.

Considerando as características propostas para o estudo do gênero, que incluem: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, podemos afirmar que, em termos de conteúdo temático, os ACS se referem a fatos que envolvem não somente às suas práticas mas também, contatos e informações das famílias assistidas pelo Programa Saúde da Família no momento específico de visita domiciliar. Nesse sentido, os conteúdos abordados nos relatórios dos ACS são bem diversificados e destacam, sobretudo, as principais ocorrências e observações feitas em relação às experiências vividas no trabalho. A diversidade de conteúdos pode ser constatada nos dizeres dos ACS 03, 07 e 11:

> *Então ali eu vou registrar no meu relatório/ fora a ficha de acompanhamento de hipertenso/ que ele faz o uso dessa medicação. Aonde eu vou repassar algumas orientações. Buscar saber dele se ele*

> *tá seguindo essas orientações e ver a família no geral. E aí a gente vai colocando alguns tópicos. A gente não tá trabalhando com o diagnóstico da família? Então toda escrita deve constar no de relatório. (ACS 03)*
>
> *[...] têm pessoas que tava fazendo algum tipo de tratamento. Eu vou e coloco entre parênteses: o paciente está fazendo algum tratamento/ por exemplo/ de tireóide. Está fazendo algum uso de medicação por ordem médica. Geralmente são assim. Sim/ eu esqueci também de falar que também o Agente Comunitário ele acompanha também algumas pessoas cadastradas no sistema do Bolsa Família. Que/ a gente/ é/ são duas etapas durante o ano e também agente anda com duas balanças pra/ enfim/ informar/ pesar e medir e informar nesse cadastro se as pessoas foram localizadas. (ACS 07)*
>
> *É/ na medida da/ da/ das visitas a gente anotamos o que? É/ orientar as pessoas a como tomar/ por exemplo/ a/ principalmente a medicação de hipertenso. De diabete. A forma (incompreensível) a gente pergunta e explica a eles. A gestante tem acompanhamento. (incompreensível) consulta de pré-natal. Já a carteira de vacina a gente orienta a mãe a colocar a vacinas em dias. É/ se tem o tuberculoso/ a gente investigar se tá (incompreensível) a investigação do tuberculoso a gente investiga o caso. (ACS 11)*
>
> *Bem/ na verdade a gente tem que escrever porque é muito importante. Já pensou/ eu lá numa casa e tem uma pessoa doente de dengue. Essa pessoa tá lá doente de dengue eu num escrevi nada. Eu fui embora. Aquela pessoa num existe. Pra/ pra a secretaria de saúde ela não existe. Ela num/ na hora que eu passo a escrever todos os dados/ tudo ali bem explicadinho/ como começou aquela doença. Como é que ela tá sentindo aqueles sintomas/ ela vai/ ela vai direto pra secretaria de saúde. Da secretaria de saúde vai mandar pra secretaria de saúde estadual e é aonde vai se saber que na cidade da gente tem tantos casos de dengue/ tantos casos de tuberculose/ tantos casos de hanseníase. Se o agente de saúde não fizer esse relato aquela pessoa não vai existir. Aquela doença não vai existir. Então por isso aí é importante que a gente escreva e faça todas essas no/ notificações. (ACS 14).*

Pelos depoimentos dos ACS percebemos que há uma diversidade de conteúdos que são registrados nos relatórios. Esses conteúdos são mencionados de acordo com a rotina e dos fatos que vão acorrendo durante as visitas domiciliares. Não há, portanto, uma pauta definida, até porque os ACS, no acompanhamento às famílias, lidam diariamente com um número diversificado de temas, inclusive escrevem e repassam informações de programas sociais, como o *Bolsa Família*, atrelado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: *"Já pensou/ eu lá numa casa e tem uma pessoa doente de dengue. Essa pessoa tá lá doente de dengue*

eu num escrevi nada. Eu fui embora. Aquela pessoa num existe". (ACS 14); *"(...) sim/ eu esqueci também de falar que também o Agente Comunitário ele acompanha também algumas pessoas cadastradas no sistema do Bolsa Família (...)* (ACS 07).

Em relação à "organização interna" desse gênero, Dolz e Schneuwly (*apud* Bräkling, 2009) destacam os seguintes elementos:

a) a contextualização inicial do relato, identificando tema/espaço/período;

b) identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas;

c) referência à(s) ação(ões) /situação(ões) que será(ão) relatada(s);

d) apresentação das ações realizadas sequenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções, provocados pelas experiências;

e) encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações textualizadas na vida do relator e dos envolvidos e;

f) a experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado.

Os textos produzidos pelos ACS nem sempre contemplam todos esses elementos. É possível observar apenas alguns desses traços constitutivos, visto que esses textos são bastante curtos em razão de os agentes terem de cumprir a quantidade de visitas diárias em seu domínio de atuação. Dessa forma, eles priorizam apenas os pontos mais relevantes da visita, destacando em suas anotações principalmente as informações e ações voltadas o para *cuidar* e o *orientar*.

Ainda sobre os elementos constitutivos do relatório, Dolz e Schneuwly (*apud* Bräkling, 2012), chamam a atenção para a:

a) necessidade de se levar em consideração as "marcas lingüísticas". Para esses autores, o relato de experiência vivida é organizado na primeira pessoa, seja do singular ou do plural. Na fala do ACS 02 destacamos: *"Visitei a senhora S."*; *"Orientei sobre dieta hipossódica"*. (ACS 02). Essa marca de autoria se revela na pessoa do verbo e, além disso, nos pronomes pessoais utilizados.

b) os autores lembram também, que o relato rememora experiências. Dessa forma, na textualização sempre haverá marcas desse processo por meio da alternância entre *hoje* e *ontem,*

aqui e *lá*. Vejamos: *"Hoje dia XX/XX/2010, visitei a residência de Dona M. B"*. (ACS 05); *"(...) aqui no bairro A. A, precisa de uma visita de outras autoridades de saúde"* (ACS 08).

Como se trata de ações organizadas no eixo temporal, essas marcas também serão explicitadas por meio dos tempos verbais utilizados e dos articuladores textuais: *"(...) pela manhã ficamos no posto, para organizar o mutirão da dengue, saindo do PSF do A.E, para o PSF do A.A.*" (ACS 05).

Por tratar-se de experiência pessoal, sempre haverá as marcas das sensações, efeitos, repercussões da experiência do sujeito relator: *"Visitando a residência de Dona M.D., percebi que a mesma precisa urgentemente ir ao cardiologista*" (ACS 06); "*Dona E. foi vítima de bala perdida, ficou paraplégica e precisa de acompanhamento terapêutico*" (ACS 09); "*Na casa de Dona F. não havia mais nenhuma criança com a vacina atrasada"* (ACS 05).

As experiências relatadas acontecem em um contexto que pode ou não envolver terceiros. Nessa perspectiva, é possível que no texto sejam introduzidas as vozes desses terceiros, quer seja por meio do discurso indireto, quer seja por meio de discurso direto. Se houver essa introdução, as marcas dessas vozes comporão o texto com a utilização dos recursos cabíveis: *"Visitando a casa de Dona S. grávida de três meses, no dia XX/XX/2010, percebi que não tinha começado o pré-natal. Perguntei por que e ela me disse que tinha viajado para Natal. Marquei uma data pra ela começar e ela me confirmou que fará todas as consultas a partir de agora*" (ACS 04).

Nesse relato pode haver marcas do diálogo do relator com o interlocutor. Nesse sentido, poderão aparecer também pronomes pessoais e de tratamento para explicitar essa relação: *"Dona R. não sabia qual remédio da pressão estava tomando, aí eu perguntei: - é Captopril? E ela disse: – é um amarelinho. Aí eu fui olhar no relatório do mês passado, que eu tinha anotado o remédio dela. Ela tomava Hidroclorotiazida, de 25 mg"* (ACS 07).

A partir da escrita dos relatórios, é possível observar que os ACS centram suas escritas nos temas cujas demandas são preconizadas pelo MS, como também em demandas criadas por eles próprios, de acordo com a necessidade das famílias. Os ACS contemplam nessas escritas alguns dos elementos propostos por Dolz e Schneuwly (*apud* BRÄKLING, 2012). No relatório do ACS 07, é perceptível a indicação dos verbos na primeira pessoa, marcando o tempo em que os fatos são relatados. Observamos ainda, na passagem ilustrativa a seguir, marcas que indicam o envolvimento do relator com terceiros, quando afirma que *"a mesma não fez o pré-natal"* e *"orientei sobre dieta hipossódica"* (ACS 02).

Como vimos, a textualização do relato indica o tempo em que os fatos ocorrem, através da data que aparece no início do texto *"XX/XX/2010"*. Após o detalhamento, o relator encerra, propondo que um membro da família presente àquele momento da visita assine-o para dar ao texto mais legitimidade. No entanto, os ACS são unânimes em afirmar que esse procedimento de assinatura do relato por parte dos assistidos é optativo, a fim de manter o sigilo e a confidencialidade da visita àquela família.

QUADRO 2 – Relatório do ACS 02

Data	XX/XX/2010
Relatório	*Visitei a senhora S., gestante de 03 meses, não tiveram diarreia, as vacinas das crianças estão em dia, a mesma não fez o pré-natal no mês XX/XX, devido recesso do enfermeiro, a mesma apresentou edema nos membros inferiores. PA (Pressão Arterial) 120X70. Orientei sobre dieta hipossódica.*
	_____ Assinatura da família

Os relatórios produzidos pelos ACS no âmbito de suas atividades laborais evidenciam ainda a preocupação de cuidado com o outro. Ao detalharem em suas visitas que a gestante não realizou a consulta do pré-natal, os ACS indicam claramente que é necessário uma atenção especial àquela família, para que não deixem de realizar as consultas necessárias no período gestacional, ou ainda, as vacinas das crianças.

Os ACS ainda destacam em seus relatórios a criação de demandas que, em tese, nem precisariam ser realizados por eles. Referimo-nos, por exemplo, ao fato de que eles fazem a verificação da Pressão Arterial (PA), sobretudo das gestantes. Pela orientação do MS, é preferível que este serviço seja realizado na Unidade de Saúde. No entanto, na tentativa de proporcionar melhor comodidade às famílias, principalmente às gestantes, os ACS optam por realizar esse atendimento no momento da visita domiciliar, na tentativa de cuidar das famílias assistidas.

Ainda sobre a escrita dos relatórios, os ACS justificam que esses servem como aporte de testemunho e de referência para orientar as famílias, caso necessitem verificar um procedimento realizado anteriormente. Por isso, sentem a necessidade de detalharem, por exemplo, a medicação

que os pacientes estão tomando naquele momento da visita, já que é comum, com o passar do tempo, em virtude da grande quantidade de medicamentos que tomam os assistidos, esquecerem a dosagem, ou mesmo, não se lembrarem dos remédios que estão tomando para suas enfermidades.

QUADRO 3 – Relatório do ACS 04

Data	XX/XX/2010
Relatório	*Visitei a casa de Dona L., é hipertensa faz uso de HT2 de 50 mg, 01 vez ao dia, usa também Metildopa de 50 mg, 01vez ao dia e Atenalol de 100 mg, 01 vez ao dia, a paciente também é diabética e usa Glibemenida de 5 mg, 02 vezes ao dia. Sem queixas no horário da visita.*
	_____ Assinatura da família

Ao utilizarem os relatórios como referência de orientação para seu trabalho, os ACS constatam que estes lhes dão a possibilidade de serem mais úteis às famílias, uma vez que os agentes podem recorrer aos textos para poderem orientá-las no tocante aos procedimentos de como tomarem sua medicação.

Reforçando isso, o ACS 07 afirma:

> *Aconteceu agora recente que na minha área/ porque assim/ não existe um ex-hipertenso, nem um ex-diabético. Eles vão ser para sempre. E sim/ eles podem ser que a pressão regularize devido o uso da medicação.[...] uma senhora na minha área, que eu sempre perguntava: senhora está fazendo uso da medicação? Não. Eu não estou. Então assim/ eu realmente não sabia qual era a sua medicação. Aí eu disse: espera aí/ que eu vou olhar quando foi a minha última visita, que eu estive aqui, que a senhora me disse que usava essa medicação. E quando eu fui realmente no meu relatório/ anterior/ na última data/ estava lá que ela tomava Hidroclorotiazida de vinte e cinco. E ela no momento estava tomando Captopril. E daí assim/ é a questão realmente da importância desse uso do relatório. (ACS 07).*

A escrita dos relatórios de monitoramento construídos pelos ACS em seu local de trabalho apresenta, entre outros objetivos: a) como instrumento que auxilia no cuidado com o outro; b) como material de referência para as mais diversas orientações às famílias, e c) contribui efetivamente para provar que as atividades estão sendo realizadas.

Quando o ACS 02 afirma que escreve os relatórios para *"poder nos dá o direito de não questionarem/ não ter questionamento a respeito do nosso trabalho",* ele atribui à escrita desse texto a relação de poder que essa prática desempenha no âmbito da atividade laboral e, dessa forma, reconhece ainda o seu valor enquanto prática social.

Os ACS, ao escreverem os textos de monitoramento, podem ter mais segurança nas atividades que estão realizando, nas palavras do ACS 02, os referidos textos *"nos dá a probabilidade de errar menos"*.

4. Considerações Finais

Sobre a produção dos relatórios de monitoramento, os participantes justificam que a opção de escrevê-los se deu em virtude da necessidade de poderem contar com um subsídio concreto que pudesse ser utilizado, sobretudo, como documento comprobatório de suas ações cotidianas no PSF. Ao textualizarem sua rotina, os ACS podem se resguardar que não terão a realização de suas atividades questionadas, além disso, podem recorrer aos textos para preenchimento de formulários assim como auxiliarem e orientarem as famílias quanto a realização de procedimentos em termos de prevenção e assistência à saúde.

Instaurada como prática, a produção escrita dos relatórios de monitoramento efetiva-se no domínio de uma política pública, mais especificamente no âmbito do Programa Saúde da Família. Para produção dos textos, os ACS dispõem de uma diversidade de materiais, tais como: fichas, blocos de papel, dentre outros recursos.

Ainda em relação a textualidade dos relatórios de monitoramento, os ACS declaram que não há, por parte do PSF, uma normatização para a instauração e a efetivação dessa prática de escrita. Esquematicamente, sua estrutura congrega características próprias dos textos de cunho do relatar. Assim, os relatórios de monitoramento apresentam composição própria dos gêneros da ordem de relatar.

Em termos linguísticos, observamos uma recorrência predominante de verbos flexionados na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito. Há ainda uma incidência bastante significativa de pronomes pessoais. Em relação às estruturas sintáticas, é perceptível a utilização de período simples, que expressam ações praticadas pelos ACS, no sentido do cuidado e de orientações às famílias atendidas pelo PSF.

Os relatórios também contribuem no sentido de auxiliar os ACS a compilarem dados para, periodicamente, serem enviados para o MS. Esses dados são um resumo de tudo que foi realizado durante um determinado espaço de tempo. Sua textualização destaca, por exemplo, a quantidade de visitas, a autuação de enfermidades, o acompanhamento da vacinação de crianças, o pré-natal das mães em gestação, dentre outras informações que, inclusive, contribuem para alimentar o banco dados de outros ministérios da esfera federal, como o da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Os relatórios de monitoramente constitui-se portanto uma prática social no âmbito do trabalho do ACS, capaz de atender as demandas exigidas socialmente nesta atividade laboral.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**.bIn**:** Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Caracterização do gênero relato de experiências vividas**. Disponível em: http://educacadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/dolz-j-e-schneuwly-b-generos-e_11.html. Acesso em 20 de outubro de 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O trabalho do Agente Comunitário de Saúde**. Secretaria de Políticas de Saúde, Brasília, 2009.

COSTA VAL, M. da G. C. **Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental**. In ROJO, R. & BATISTA, A. A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

MARCUSCHI, L A. **Gêneros textuais; definição e funcionalidade**: In: DIONISIO, A. P. et al (orgs). Rio de Janeiro, Lucerna, 2003.

ROJO, R. **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.

RELATO DE UMA PROFESSORA SOBRE O SEU TRABALHO: A LINGUAGEM CONSOLIDANDO O AGIR DOCENTE

Marta Anaísa Bezerra RAMOS (UFPB)

Francineide Ferreira MORAIS (UFPB)[1]

Introdução

Em meio às discussões sobre formação do professor e o ensino de Língua Portuguesa, abordamos, neste artigo, as configurações sobre o agir docente, através da identificação dos *modos de dizer* sobre o próprio trabalho, reveladores do grau de consciência sobre a ação docente.

Nesse entorno, emergem dois pontos comumente destacados pelos professores formadores: a necessidade de diálogo entre a universidade e a escola de ensino fundamental e médio; e a figura do professor como um agente transformador, à medida que se deseja deste o aproveitamento de sua sala de aula como fonte de pesquisa e a avaliação de suas ações pedagógicas, associando-se aparato teórico e sua prática. Eis, então, o campo da Linguística Aplicada (doravante LA), cujos estudos, conforme Moita Lopes (2009), passam de uma perspectiva de aplicabilidade da teoria linguística – 1ª virada (décadas de 70 e 80); ampliando-se para uma concepção interdisciplinar – 2ª virada (a partir da década de 90), segundo a qual a linguagem é concebida como constitutiva da vida social e, por isso mesmo, levando o estudo a centrar-se nas questões *reais de uso de linguagem,* extrapolando, assim, a fronteira escolar, trazendo para o seu bojo outros contextos institucionais, como mídias, empresas. Esse viés interdisciplinar provocou transformações epistemológicas nas pesquisas linguísticas, como afirma Moita Lopes:

> Se quisermos saber sobre **linguagem e vida social** nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada "virada discursiva" tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar

[1] Ambas as autoras são doutorandas integradas ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB. A primeira estando sob a orientação do prof. Dr. Camilo Rosa Silva e a segunda, da professora Betânia Medrado.

> a linguagem com intravisões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam **o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea** (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Compreender a linguagem numa visão integrada a outras áreas do conhecimento, no dizer de Moita Lopes (2009), provoca novas inquietações, uma demanda de novas teorizações, isto porque o foco central das investigações não é a língua em si, mas o sujeito social, constituído de idiossincrasias, o que torna o objeto de pesquisa complexo e variado. Tudo isso leva os estudos em LA apresentar uma natureza indisciplinar, ao procurar "criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2009, p.19).

Alinhando-se a essa concepção, é que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) - vertente teórica da LA, ancorada na linguística, na psicologia, na sociologia, e na filosofia - confere poder determinante à linguagem para semiotização do mundo e socialização do homem, por meio das atividades coletivas, cujas representações são mediadas e reguladas pelas interações sociais, caracterizando, assim, o agir comunicativo, constitutivo do psiquismo humano e do social, conforme teorizado por Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999/2003, p. 32). Logo, o ISD traz uma expressiva contribuição para a compreensão do agir humano, haja vista considerar as condutas humanas materializadas nos processos de textualização nas mais diversas práticas sociais de interação. Sendo o agir docente representado nas condutas do professor, acreditamos que os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, alinhados às Ciências do Trabalho, atenderão com proficuidade aos objetivos deste trabalho, quais sejam - de forma geral:

a) refletir sobre as configurações do agir docente e, de forma específica:

b) observar, a partir do modo como o professor lida com os conteúdos de ensino no ambiente escolar e como relaciona os saberes científico/pedagógico e a transposição didática, qual o grau de consciência sobre o seu trabalho.

Para tanto, tomamos como objeto de análise um relato reflexivo elaborado por uma professora de língua portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, sobre uma sequência didática composta de 05 aulas voltadas ao estudo do gênero "artigo de opinião". Sendo a linguagem um instrumento simbólico, através do qual o professor revela suas atitudes, crenças, motivações e os impedimentos às suas ações, logo, um mecanismo de organização que possibilita a reflexão e até uma possível transformação de suas ações, consideramos que a compreensão do fazer docente requer o entendimento dos modos de dizer desse sujeito.

A nossa argumentação está centrada em Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Bronckart (2006), que concebem a atividade docente constituída de uma série de elementos: um

sujeito/professor que age em relação a um **objeto/meio**, interagindo com os **outros**/alunos-coordenadores-diretores, pais, utilizando-se de **artefatos** (simbólicos ou materiais) que, uma vez apropriados por ele, se transformam em **instrumentos** do seu agir. Tal agir implica, portanto, uma articulação com o contexto sócio-histórico particular, que sofre ainda interferência dos sistemas educacional e de ensino, o que leva a compreensão de ser a atividade docente sempre conflituosa. Além disso, por focalizarmos as figuras do agir docente, seguiremos as orientações de Mazzillo (2006, apud Bueno 2009): agir *linguageiro*, agir *com instrumentos* e agir *cognitivo*.

Na sequencia deste artigo, pontuamos aspectos relevantes do ISD referente ao agir comunicativo, situamos a noção de gênero nesse contexto; em seguida, tratamos da noção de trabalho docente e dos "modos de agir do professor"; e, para finalizar, analisamos o relato da professora em foco, com o propósito de revelar alguns resultados sobre as configurações do agir docente.

2. **A noção de gênero como instrumento**

Assim como Vigotsky (1934/2005) sinaliza o papel da palavra como um instrumento mediador das negociações na comunicação social que, uma vez internalizada, serve para organizar o pensamento, Schneuwly (2004) estende essa concepção de instrumento ao conceito de **gênero**, argumentando favoravelmente à tese de que o instrumento é um fator de desenvolvimento das capacidades individuais, e o gênero, sendo um instrumento semiótico complexo, constitui-se como um meio de conhecimento, fato para o qual ele apresenta pelo menos duas justificativas: 1) sob o enfoque do interacionismo social, uma atividade envolve três elementos: o *sujeito*, o *objeto* e a *situação*, significando que "a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis" (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Ainda conforme este autor, ao mesmo tempo que o instrumento media a atividade, também representa esta atividade, materializando-a. Nessa perspectiva, os instrumentos determinam e guiam o comportamento do sujeito e, enquanto representantes de uma atividade, transformam a própria atividade como também os comportamentos; 2) Além disso, o instrumento só se torna mediador e transformador de uma atividade desde que o sujeito se aproprie dos esquemas de sua utilização, ou seja, desde que conheça a finalidade e os modos de sua utilização.

Ao fazer a correlação do esquema tripolar da atividade, Schneuwly (2004) deduz o enquadre entre gênero e instrumento, por perceber que, numa situação comunicativa encontra-se o **sujeito**, ou locutor-enunciador, que, ao agir discursivamente – quer na fala ou na escrita, faz a

escolha de um gênero condicionado pela situação, que, por sua vez, determina a "base de orientação para uma ação discursiva" (SCHNEUWLY, op. cit., p. 26). Essa escolha, ocorrida em função dos parâmetros que orientam a ação, sinaliza a estabilidade do gênero, por ele definir o que é dizível, mas, por outro lado, como ressalva o autor, revela que o conteúdo do dizer define a escolha do gênero, daí a afirmação de que os gêneros "têm uma certa estrutura definida por sua função" (SCHNEUWLY, op. cit., p. 26) e isso, por conseguinte, reflete o que o autor considera a estrutura de base da atividade mediada – a relação entre meio e fim[2].

Paralelamente acontece de os meios, ainda que parcialmente, também prefigurarem a ação discursiva, já que vários gêneros se prestam a uma só finalidade. Do ponto de vista deste autor, é preciso ainda atentar para outros esquemas de utilização que têm relação com a organização global dos textos, pois conhecer um gênero implica em que se observe a abordagem do conteúdo, da função comunicativa e dos recursos linguísticos. Schneuwly (op. cit., p. 28) enfatiza esse aspecto, através da metáfora que se aplica a uma fábrica - a do gênero como um "megainstrumento", ou "uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos) [...] conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo".

3. **Situando o Interacionismo Sociodiscursivo**

O ISD se insere no campo da linguística transdisciplinar, visto agregar postulados teóricos de diversas ciências, como a Sociologia, a Psicologia, bem como admitir, na área da linguística, princípios explicativos do funcionamento dos gêneros textuais, das formações discursivas e das interações verbais.

Se a construção do comportamento humano resulta da relação do homem com o que lhe é exterior, ou seja, com os objetos do mundo, com o outro, e se é a capacidade de uso dos

[2] Convém frisar um problema apontado por Schneuwly em relação à noção de "esquema de utilização". Segundo ele, nas referências à necessidade de adaptação do gênero à situação concreta de uso, nada se diz sobre esses esquemas. Assim, do mesmo modo que o gênero - enquanto unidade de conteúdo, composição e estilo - deve se adaptar a um destinatário, conteúdo e finalidade específicos, também se deve considerar que uma determinada situação de linguagem só é concebida como suportando uma ação de linguagem de um tipo específico se houver um gênero disponível, o que conduz a asserção de que os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis, daí a asserção do autor: "a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva 'escrever um romance', assim como o conhecimento e o controle do machado são condições necessárias da ação de 'cortar uma árvore'" (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

instrumentos simbólicos, em particular a linguagem verbal, que acompanha o desenvolvimento do intelecto, propriedade que vai caracterizar a espécie humana, o interesse da abordagem interacionista recai sobre as condições em que se dá a aprendizagem. Nessa perspectiva, a explicação desse processo, segundo Bronkcart (1999/2009, p. 21), nem pode se restringir à observação do funcionamento do substrato neurológico nem muito menos pelo acúmulo de aprendizagem, sob a influência do meio; e aí um outro parâmetro passa a guiar a interpretação interacionista – a historicidade do homem. Assim, a atenção dos estudos se dirige aos modos de organização sociais, bem como o desenvolvimento de formas de interação semiótica. Este olhar para a linguagem, de acordo com Bueno (2009), é o fator determinante da diferenciação entre o interacionismo sociodiscursivo em relação ao interacionismo social.

Com o propósito de compreender os processos psicológicos, tendo em vista ser o homem dotado de capacidades psíquicas e de consciência, o Interacionismo sociodiscursivo busca respaldo nas obras de Piaget e Vigotsky, uma vez que a ambos é comum a reflexão sobre a influência que o meio exerce no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança - e nesse processo, a linguagem tem um papel relevante. Porém, enquanto para Piaget a aquisição da linguagem é consequência da inteligência, via estágios de desenvolvimento; para Vigotsky, a linguagem é o meio que viabiliza a aquisição cognitiva, via interação. Logo, a distinção entre o construtivismo de Piaget e o Sociointeracionismo de Vigotsky, aponta Morato (2005), reside no fato de o primeiro enfatizar o domínio cognitivo da criança, relegando à linguagem um segundo plano; e de o segundo enfatizar o papel da linguagem e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.

O confronto desses dois posicionamentos teóricos possibilitou Bronckart (1999/2009) a defender uma Psicologia que também se ocupasse das condições evolutivas e históricas, seja para explicar como um comportamento físico se transforma em um funcionamento psíquico, ou como um psiquismo elementar se transforma em um psiquismo ativo (pensamento) e auto-reflexivo (consciente). A interpretação de Cristovão (2008, p. 5) a respeito das ideias de Bronckart (1999) expressa mais nitidamente o quadro ora em esboço, reforçando a opção do ISD pela proposta de Vigotsky, apesar de se reconhecer a contribuição de Piaget

> Portanto, não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, *se o pensamento deriva da ação e da linguagem, os objetos de análise devem ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente no contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos* (grifos nossos).

É importante destacar que se as bases do Interacionismo sociodiscursivo são lançadas por Vigotsky; por outro lado, conforme Bronckart (1999/2009), alguns problemas teóricos e metodológicos dificultam o desenvolvimento do seu projeto, a saber: a delimitação da unidade de análise da psicologia, a delimitação e articulação dos parâmetros social e psicológico e ainda o estatuto atribuído à linguagem. Por essa razão, ISD se vale das contribuições de Léontiev, discípulo de Vigotsky, e de Habermas para explicar as condutas humanas – do primeiro, tem-se a proposta de se tomar como unidade de análise a **atividade**, entendida como as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, estando associada a processos de cooperação e coletivamente organizada, daí o caráter social; e do segundo tem-se a noção de **agir comunicativo**, que corresponde à noção de que, ao contrário da espécie animal, na espécie humana a cooperação é mediada e regulada pelas interações verbais, e, face à necessidade de acordo, "a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade" (BRONCKART, 1999/2009, p. 33).

Acrescente-se que, como os signos veiculam representações coletivas do meio, tais configurações são moldadas em obediência aos mundos (representados), quais sejam: o mundo objetivo, o social e o subjetivo. Significa dizer, parafraseando Bueno (2009), que o indivíduo, conhecedor da sua realidade sócio-histórica, sabe as determinações que o meio impõe a suas ações (realidade objetiva); sabe ainda que qualquer ação atende às regras, convenções, valores que um grupo particular estabelece para que o conjunto dos indivíduos siga de forma cooperativa (realidade social); e também sabe que toda ação revela não só a avaliação do indivíduo sobre si, fruto de sua própria formação, mas também a avaliação que o outro tem dele. Por conseguinte, todo agir se projeta devendo se expor à pretensão de validade. Ou seja, ao falar/escrever, o indivíduo se mostra verdadeiro, adequado às normas e sincero. Do mesmo modo, esses três mundos servem de bússola em relação à avaliação do agir, na medida em que regem as escolhas linguísticas dos falantes/escritores e são os parâmetros a partir dos quais os indivíduos avaliam as atividades dos seus pares.

4. **O trabalho docente**

Conforme Bueno (2009, p. 91), ao analisar as condutas humanas, o Interacionismo sociodiscursivo obedece ao seguinte percurso: parte da observação de *elementos dos pré-construídos*, que abarcam as atividades coletivas, formações sociais, os textos, as representações

dos mundos físico, social e subjetivo, passando pelo estudo das *formas de mediação sociossemiótica*, que compreendem os mecanismos de educação formal, informal, a interação, até se verificar como *os processos de mediação e apropriação* incidem sobre a constituição do pensamento psíquico, ou seja, como surge o pensamento consciente e se dá o desenvolvimento dos indivíduos, como se transformam os pré-construídos. Sobre esse ponto, interessa-nos destacar, aqui, a compreensão do funcionamento do trabalho do professor, o segundo nível de análise – o das formas de mediação sociossemióticas, que correspondem ao sistema educacional.

No intuito de elucidar o processo de transposição didática e sua relação com o sistema formativo do ensino oficial, Machado (2009), subsidiada pelos aportes da didática de Língua Francesa, caracteriza a atividade educacional como uma atividade global na qual estão integrados três níveis de atividades[3], na seguinte ordem: *sistema educacional*, *sistemas de ensino* e *sistema didático*, este último sendo aquele em que se concretiza boa parte do trabalho do professor. Conforme a autora (op. cit.), essa configuração denuncia em primeiro lugar que o ensino não se reduz ao trabalho de sala de aula, pois, sendo a atividade educacional coletiva, envolve muitos atores e instituições; e em segundo, que os sistemas didáticos sofrem influência das diversas atividades sociais – políticas, econômicas, científicas e culturais. Logo, a transposição didática, entendida não como a simples aplicação de uma determinada teoria a uma disciplina escolar, mas como um "conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis" (MACHADO, 2009, p. 52), desenvolve-se na dependência dos três níveis acima mencionados[4].

[3] Machado (2009, p. 51) assim delimita cada uma das atividades: *os sistemas educacionais* compreendem os órgãos responsáveis pela elaboração das "diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela (por exemplo, no caso brasileiro, o MEC, as secretarias de ensino, etc.)"; *os sistemas de ensino*, ou seja, das instituições nas quais se busca a aplicação das determinações dos sistemas educacionais, compreendem "os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino, etc."; e os *sistemas didáticos* envolvem "as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento".

[4] Ressalte-se que a série de transformações ocorridas a que a autora se refere se distribui em quatro níveis: 1) transformação dos 'saberes científicos' em 'conhecimentos a serem ensinados' (em que se faz a escolha do que deve ser ensinado, tarefa evidenciada nos textos prescritivos); 2) transformação dos 'conhecimentos a serem ensinados' em 'conhecimentos efetivamente ensinados'; 3) transformação dos 'conhecimentos efetivamente ensinados' em 'conhecimentos efetivamente aprendidos' e 4) transformação dos 'conhecimentos efetivamente aprendidos' em 'conhecimentos de aprendizagem avaliados' (função esta efetivada pelos órgãos do sistema educacional, a exemplo do ENEM).

Sobre a definição de trabalho, Machado (2007)[5] argumenta que, face às variadas formas de agir humano desenvolvidas em momentos e espaços diferentes, torna-se difícil elaborar uma definição universal que englobe todas as formas; daí ser necessário um afastamento das pré-noções veiculadas sobre o trabalho - a ideia de esforço; de atividade produtiva e criativa com uma finalidade específica; de atividade profissional regulada e remunerada à ideia de manejo de um instrumento; de uma tarefa -, para que se chegue a uma compreensão do que seria o "verdadeiro trabalho": "aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades" (MACHADO, op. cit., p. 84). Tal compreensão está ancorada na *ergonomia do trabalho*, abordagem cuja classificação traz, segundo Tersac e Maggi (2004), a marca de seus autores, pois, tendo em vista compreender práticas diversificadas, ora se considera como uma tecnologia (WENER, 1995), ora como uma multidisciplina (CAZAMIAN, 1975), ou, como uma disciplina (SPERANDIO, 1984) que tem caráter interdisciplinar, já que se utiliza dos conhecimentos de áreas como a fisiologia, a psicologia, a sociologia, a medicina, para compreender o trabalho humano em sua complexidade física, mental, afetiva e social. Assim, da combinação dos saberes, depreendem-se dois propósitos da ergonomia: a explicação das práticas de trabalho e a transformação das situações de trabalho.

Na verdade, assevera Machado (2007), a ergonomia amplia o olhar sobre a atividade de trabalho, entendendo que, por mais detalhados sejam os passos para a execução das tarefas, ainda assim essa execução pode não corresponder à orientação prévia. Por essa razão, atribuem-se três princípios fundadores da ergonomia francesa, conforme Tersac e Maggi (op. cit.): o de que não são os indivíduos que devem se adaptar às máquinas; o de que nem sempre a execução das atividades ocorre de acordo com o que é predefinido, ou seja, há uma distância entre o que se deve fazer (a tarefa) e o que se faz, de fato (a atividade), portanto, entre o prescrito e o realizado; e ainda o de que os indivíduos precisam ser capazes de gerenciar a atividade, de pensar em como solucionar um problema, por exemplo.

Paralelamente desenvolvem-se estudos no campo da psicologia do trabalho, dando origem a uma outra abordagem acerca do trabalho – *a clínica da atividade*, fundada por Yves Clot, sob a influência da teoria histórico cultural de Vigotsky. O princípio que orienta essa teoria é o de que o trabalho favorece o desenvolvimento do indivíduo. Para Clot (2007), o trabalho é ao mesmo tempo constitutivo da sociedade e da vida subjetiva. E, principalmente, é uma *atividade dirigida*, em três sentidos do termo. Primeiro, por não haver atividade sem sujeito. Nas palavras do autor, "se a dinâmica impessoal do trabalho é de fato premeditada, o sujeito, entre os outros,

[5] Conferir Machado (2007) para mais esclarecimento sobre a concepção de trabalho, nas visões taylorista e fordista.

procura fazer prevalecer aí o sentido de sua existência pessoal, mesmo arcando com elevados custos psicológicos" (Op. cit., p. 95).

Segundo, por ser uma atividade forçada, regida pelas leis da matéria e as dos homens, daí o interesse pelos objetos do mundo, pelos artefatos e os sistemas externos ao sujeito, pois a eficácia da atividade decorre da apropriação dos artefatos, que se transformam em instrumentos para o desenvolvimento da atividade em uma dada situação. Sobre a dicotomia prescrito/realizado, já proposta pela ergonomia, Clot (2007, p.95) esclarece que a prescrição é também um trabalho, que resulta de outras atividades. Logo, trata-se de uma *tarefa* que regula/determina "os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores no tocante a representação que eles formam do real e dos operadores".

E no terceiro sentido, a atividade é dirigida por se direcionar aos outros e, neste aspecto, é também dialógica, porque interage com outras atividades. Nas palavras de Clot (2007, p. 97): "A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo".

Do exposto até o momento sobre a distância entre o trabalho prescrito e o realizado, e sobre a condição de atividade dirigida, constatam-se, nos estudos desse tema, dois aspectos importantes relativos ao trabalho: o de ser uma atividade *conflituosa*, porque implica uma tensão em que os sujeitos se esforçam para atender às exigências fixadas para que obtenham êxito na realização; e o de ser *opaco*, porque o trabalho não se restringe ao que é visível; há toda uma preparação, que é anterior, como também uma continuidade de ações que ultrapassam o local onde elas se concretizam. Desse modo, cabe esclarecer o sentido das expressões "real" e "realizado" quando se define o trabalho nas abordagens ergonômicas e da clínica do trabalho: enquanto para a ergonomia o **trabalho real** corresponde a trabalho efetivo, visível, desenvolvido na situação concreta, portanto, sinônimo de **trabalho realizado**; na clínica, soma-se a esse "real" o que não é visível – o planejado, embora não realizado –, mas que também se constitui como parte da atividade. Advém daí uma outra expressão que abarca esses dois requisitos: **atividade real** (ou real da atividade).

Transpondo as noções ora esboçadas para a atividade docente, assim sistematiza Lousada (2011, p. 117): O **Trabalho prescrito** consiste no "conjunto do que é definido pela instituição escolar e que é proposto aos professores com o objetivo de ajudar-lhes a conceber, organizar e a realizar o trabalho". Responsabilizam-se por essa função os PCN, com as diretrizes para o ensino de língua materna, e os exames de avaliação, a partir dos quais se avalia a qualidade de ensino, a exemplo do vestibular e do ENEM - este último, talvez mais que o primeiro, incide na avaliação do professor, embora aplicado aos alunos. Quanto ao **Trabalho real,** são duas as acepções

conforme se respalde na ergonomia do trabalho ou na clínica da atividade. Na **ergonomia** corresponde à "aquele que se desenrola na sala de aula e que é parte 'visível' do trabalho de ensino." E na **clínica**, "tudo o que poderia ser feito, todas as possibilidades impedidas ou não de se realizar."

5. **Configurações dos "modos de agir": interpretando o trabalho docente**

Nesta seção, caracterizamos os modos de agir da professora, a partir de um relato escrito, solicitado para refletir sobre o trabalho com uma sequência didática por ela desenvolvida. Para a produção desse relato reflexivo, foi apresentado um roteiro, abaixo transcrito, de modo a orientá-la quanto à elaboração:

> ROTEIRO:
>
> Considerando a sua experiência na docência, sua formação acadêmica (orientações teórico-metodológicas advindas da revisão bibliográfica que subsidia a prática de ensino), e considerando ainda todas as discussões realizadas no decorrer da graduação direcionadas para o trabalho com leitura/produção de texto e análise linguística, descreva a sequência didática obedecida nas aulas por você ministradas para o estudo do artigo de opinião e comente o seu desempenho na ministração dessas aulas, expondo suas indagações e sugestões, sem perder de vista a relação teoria e prática. Tome como parâmetro para reflexão os seguintes pontos:
>
> a) seleção do material (tema, conteúdo);
>
> b) estratégias para a exploração do assunto (distribuição das atividades, aproveitamento
>
> dos recursos didáticos, domínio do conteúdo);
>
> c) elaboração das atividades;
>
> d) interação professor/aluno;
>
> e) correção das produções textuais;
>
> f) avaliação do desempenho dos alunos (participação nas aulas);
>
> g) alternativas para a solução de problemas.

Apesar dessa orientação e de uma conversa informal, o roteiro não foi seguido, daí o caráter mais descritivo do relato produzido. O texto analisado é a 4ª versão - a primeira era puramente descritiva, no entanto isso não foi um obstáculo maior para analisarmos as etapas do desenvolvimento do trabalho ilustrativas das múltiplas ações realizadas por meio da linguagem, razão por que se atribui também a denominação "figuras de ação". Várias são as figuras a que diferentes autores aludem, de acordo com os gêneros produzidos por professores. No relato em análise identificamos as três figuras sugeridas por Mazzillo (2006, apud Bueno 2009), cuja categorização do agir toma como critério os elementos constitutivos do trabalho: agir *linguageiro*, agir *com instrumentos* e agir *cognitivo*. Vejamos os exemplos:

- **Figura agir linguageiro**: envolve as construções cujos predicados apresentam verbos "de dizer". Conforme o tipo de verbo empregado, a predicação revela uma graduação quanto ao engajamento dos actantes – professores e alunos. Por isso, há ações representadas por predicadores, cujos verbos podem implicar:

a) *ação imediata dos alunos*:

> Ex.01: Entreguei aos alunos uma cópia do texto e informei o veículo de circulação do mesmo. Comentei sobre o gênero artigo de opinião destacando sua função social. *Em seguida **pedi** que fizessem a leitura silenciosa[...]*
>
> Ex.02: Após a discussão, ***pedi** a realização de um mapeamento textual[...]*

b) *ação não imediata dos alunos*:

> Ex.03: ***Entreguei** aos alunos uma cópia do texto e **informei** o veículo de circulação do mesmo.*
>
> Ex.04: Terminada essa atividade, ***coloquei** para a turma as características estruturais do gênero artigo de opinião.* Encerrei a aula com a certeza de ter sido um momento proveitoso dessa sequência e [...]

c) *reação ao agir dos alunos*:

> Ex.05: Achei interessante esse questionamento, pois mostra o conhecimento do gênero carta e consequentemente, do artigo de opinião, já que estranharam o título.

> *Para que não passasse em branco a pergunta,* ***adiantei*** *um pouco sobre a macroestrutura do texto e confrontei com o gênero carta.*

- **Figura agir com instrumentos**: também esta categoria se subdivide conforme o verbo empregado carregue em si a noção de instrumento, ou implique o uso de um instrumento (material ou simbólico). Nesse caso, esta categoria abarca dois tipos de verbos: a) verbos com ideia implícita de instrumento - *escrever*, *projetar* são verbos que representam esta categoria (nos dados em análise não se identificaram verbos dessa natureza); e b) verbos que implicam o uso de instrumento (material ou simbólico):

> Ex. 06: Para início do trabalho, primeiramente foi feita a seleção do material. ***Utilizei*** *um artigo de opinião*

> Ex. 07: Após a discussão, pedi a realização de um mapeamento textual [...] que adotei em uma atividade para fins acadêmicos e que surtiu efeito no que se refere à leitura de textos jornalísticos. Esse mapeamento consiste em absorver de cada parágrafo suas idéias principais. No caso do gênero artigo de opinião, serviu para que o aluno tivesse conhecimento do encadeamento de idéias presentes no texto, como também da apresentação do ponto de vista e de argumentos e contra-argumentos utilizados pelo autor. [Além desses momentos já mencionados, ***fiz uso*** *desse mesmo recurso em outra ocasião na qual o gênero a ser estudado de acordo com o livro didático era o artigo de opinião [...]*

> Ex. 08: [...] na maioria das vezes, ***utilizo*** *os textos que estão no livro didático*, já que se trata de uma escola em que o professor deve fazer uso desse material, pois os pais compram os livros.

- **Figura agir cognitivo**: relativo à "atividade mental ou capacidade das professoras" (BUENO, 2009, p.115). No relato em análise identificamos apenas a segunda propriedade. Vejamos:

> Ex. 09: Li a proposta e ***adaptei*** *algumas atividades para a realidade da minha turma,* pois achei bem pertinente as questões abordadas e percebi que poderia dar certo.

Ex. 10: ***Comentei*** *sobre o gênero artigo de opinião* destacando sua função social. Em seguida pedi que fizessem a leitura silenciosa

Ex.11: Normalmente também ***escolho*** *temas que possam interessar aos alunos*, porém [...]

Em uma das definições de trabalho docente apresentadas no início deste trabalho destacou-se a mobilização, o empenho, o esforço – físico ou mental – que o sujeito empreende para alcançar êxito na sua tarefa, não apenas no momento da execução da aula, mas desde o planejamento à avaliação da aprendizagem dos alunos ou de si próprio como profissional. As ações/gestos explicitados no dizer da professora comprovam esse fato, pois o seu trabalho se inicia com a *seleção* do texto a ser discutido em classe, depois a *adaptação* de algumas atividades – já que fora apresentada à professora uma proposta de análise textual cujas questões focalizavam aspectos relativos à macro e micro-estrutura textuais, além da produção escrita – e, no transcorrer da sua intervenção, *fazem-se comentários*, *solicitações* de atividades, *antecipam-se explicações* condicionadas pela reação dos alunos, *incita-se* a participação dos alunos através de estratégias de leitura, a exemplo do mapeamento textual, enfim, são várias as decisões a serem tomadas pelo professor.

Esse quadro confirma a afirmação de Bronckart (2004 apud MACHADO, et. al., 2009) de que em um primeiro nível de análise do agir (geral ou educacional) devem-se observar as condutas tendo como parâmetro os mundos representados, uma vez que tais condutas exibem pretensões à validade nos níveis objetivo, social e subjetivo. E, em um segundo nível de análise, observam-se, nos textos produzidos por observadores externos ou o próprio professor, as representações deste quanto à atribuição de responsabilidade aos actantes envolvidos na atividade educacional e quais representações são reveladas "sobre suas intenções, seus motivos e suas capacidades" Bronckart (2004, apud MACHADO, et. al., 2009)

Os dados expostos no relato da professora revelam, no que respeita ao primeiro nível de análise, o desejo da professora em mostrar que conhece o seu papel; que deve se adequar às normas estabelecidas e que realiza um bom trabalho não apenas para sua própria satisfação, mas para satisfazer à sociedade que a avalia constantemente.

> Ex. 12: Li a proposta e adaptei algumas atividades para a realidade da minha turma, pois achei bem pertinente as questões abordadas e percebi que poderia dar certo. Esse artigo é intitulado como Cara Presidente e foi escrito por um articulista da revista Veja. A temática do referido artigo chama atenção, pois aborda um assunto altamente atual que é a realização da copa do mundo de 2014 no Brasil. [Normalmente também escolho temas que possam interessar aos alunos, porém na maioria das vezes, utilizo os textos que estão no livro didático, já que se trata de uma escola em que o professor deve fazer uso desse material, pois os pais compram os livros]. Sobre esse fato desenvolvo as atividades do livro, como também, complemento com outras, já que ele não satisfaz completamente, pois traz atividades reduzidas e muitas vezes fora da realidade do aluno.

Neste fragmento, os seguintes pontos são postos em relevo pela professora: a exploração de temas que façam parte da realidade dos alunos; a necessidade de complementar as atividades do livro didático, quando da percepção de limitações na abordagem; o conhecimento sobre as diretrizes para o ensino, que enfatizam a integração das atividades de leitura, produção e análise linguística no estudo dos gêneros. E, por saber que está sendo avaliada, diz reconhecer a importância da atividade de reescritura, embora não a realize com frequência, seja devido à escassez de tempo ou falta de conhecimento prévio dos alunos.

No segundo nível de análise, observamos que a professora se apresenta quase sempre como "ator", o que se reflete nas escolhas linguísticas, demonstrando que seu agir atende aos requisitos: a) motivos – razões de agir fruto de uma decisão pessoal (ex.: ***Li*** *a proposta e* ***adaptei*** *algumas atividades para a realidade da minha turma, pois* ***achei bem pertinente as questões*** *abordadas...*); b) intenções – "fins do agir interiorizados por alguém" (BUENO, 2009, p. 107) (***escolho*** *temas que* ***possam interessar aos alunos****, porém...*) e c) recursos – habilidade para transformar os artefatos em instrumentos, além de capacidade, conhecimento que envolve a apropriação dos artefatos, conhecimento resultante da formação teórica, que permite reelaborar suas ações, transformá-la, adequá-la à realidade (*...desenvolvo as atividades do livro, como também,* ***complemento com outras****, já que* ***ele não satisfaz completamente****, pois traz atividades reduzidas e muitas vezes fora da realidade do aluno*).

Considerações finais

Do confronto entre o plano de aula e o relato reflexivo da professora, identificamos um modo de organização do trabalho de ensino como também os determinantes externos e internos que influenciam nessa organização e, por conseguinte, depreendemos as representações da professora sobre o trabalho docente, aspectos cujos resultados apresentamos sucintamente nesta finalização.

Um ponto que se destaca em todos os trabalhos direcionados à interpretação do agir é que se tenham claras as categorias de análise, já que nessa interpretação se atribuem responsabilidades aos indivíduos (actantes) vistos sob ângulos distintos – no *coletivo* e no *individual*. Significa, segundo Bronckart (2006, p.212), que as dimensões motivacionais, intencionais e os recursos estão implicados no agir nesses dois planos. Logo, no **âmbito coletivo**, observamos, na *dimensão motivacional,* que a professora tentou atender às diretrizes do sistema educacional, para conduzir à formação crítica dos alunos, daí inserir o texto argumentativo já nas séries do nível fundamental. Podemos dizer que o plano de trabalho está em conformidade com as recomendações dos PCN para o estudo dos gêneros, como demonstrado a sequência didática. Por outro lado, ao se defrontar com uma situação difícil, a professora atribui a culpa de determinados impedimentos das suas ações ora à escola ora aos pais, ora aos professores das séries anteriores, motivo das dificuldades dos alunos. Mas a sua maior insatisfação é atribuída ao pouco tempo que tem o professor para planejar suas aulas, devido à sobrecarga de trabalho e ainda à exigência da escola em seguir um currículo. Dessa forma, a culpa estaria no sistema de ensino.

Na *dimensão intencional*, verificamos que uma das finalidades do estudo dos gêneros estaria em capacitar o aluno para ele se desenvolver e se inserir no mercado de trabalho que é extremamente competitivo, bem como conhecer a realidade sócio-política à sua volta. Já na *dimensão dos recursos*, é possível evidenciar o interesse das instituições de ensino em disponibilizar instrumentos (data-shows, apostilas, televisores, etc.) que permitam ao professor envolver os alunos nas tarefas, ainda que o livro tenha prioridade.

Em se tratando do **âmbito individual,** diante das ações relatadas, percebemos que a professora revelou *motivos* para o agir, ainda que de forma indireta: o empenho em escolher temas e textos do interesse dos alunos, a tentativa de adequar as atividades à realidade da turma e adotar uma estratégia que surta efeito em outros momentos comprovam a sua preocupação com a aprendizagem dos alunos. Além disso, ela acredita que as etapas seguidas quando da execução das aulas são pertinentes. Quanto à *intenção*, verificamos que professora tem uma meta, a de levar o aluno a reconhecer e produzir um texto nos moldes de um "artigo de opinião" e, se por razões externas, a sequência apresenta lacunas, ela reconhece a necessidade de se dedicar mais para melhorá-la. Por fim, quanto aos *recursos*, há o empenho em usar instrumentos para dinamizar as aulas, daí a preocupação em complementar as atividades do livro. Mas o recurso mais utilizado quando da sistematização das tarefas é o mental, o que se evidencia quando da menções às ações: confrontar gêneros, retomar aspectos discutidos em aulas anteriores, etc..

Porém, uma das atividades planejadas não se realiza na situação concreta - a reescritura, provocando uma ruptura na sequência, fato que causou angústia na professora, por se tratar de

uma atividade importante para avaliar o que fora aprendido e daí poder se organizar novas sequências de atividade, de modo a atenuar as dificuldades detectadas. Mas, se se concebe o trabalho real como tudo que a atividade envolve – planejamento, efetivação, avaliação – nota-se que o trabalho vai além do observável, confirmando a ideia de que se trata de uma atividade opaca e enigmática.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In.: BRONCKART, Jean-Paul BRONCKART, J. P; MACHADO, A. R. & MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs. e tradutores). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003

BORGHI, Carmem Ilma Belincanta. O trabalho docente configurado a partir do que diz o professor de língua inglesa. In.: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008. p.107-126.
BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio, Ministério da Educação, 1999.
BUENO, Luzia. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009, p. 59 -88.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 3 (A unidade de análise)

DOLZ, J.; NOVERRAZ M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In. / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria De Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In.: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.) **Linguagem e Educação:** O Ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. Cap. 1

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e Crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In.: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLLI, Lília Santos (Orgs.) **Linguagem e Educação:** O Ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. Cap. 2

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: In. : GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.: In.:. PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.) MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientados a pesquisa. IN: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplica indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In.: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (orgs.) **Introdução à lingüística:** fundamentos epistemológicos, volume 3. 2005. p. 311-352

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs), **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TERSAC.....

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e Pedagogia).

EIXO TEMÁTICO X

GÊNEROS TEXTUAIS E DIACRONIA DA LINGUA

TRADIÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NA LINGUAGEM: ANÁLISE DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM EDITAIS DOS SÉCULOS XIX E XX

Hellane Cristina Gomes de Azevedo (UFPB/CNPQ)

Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB/CNPQ)

RESUMO: Esta pesquisa faz parte do Projeto *Escrituras Oficiais em jornais paraibanos dos séculos XIX e XX: mudanças e permanências no fazer-argumentativo da Língua Portuguesa do Brasil,* que é uma proposta de análise histórico-discursiva das escrituras oficiais presentes em jornais da Paraíba e que faz parte do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação Cientifica (PIBIC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) -*Campus* IV. Nosso objetivo com esta pesquisa é resgatar escrituras oficiais publicadas em jornais paraibanos de épocas passadas, mais precisamente, o gênero Edital, observando o fazer-argumentativo presente neste gênero, por meio dos operadores argumentativos. Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e explicativa já que analisamos os operadores como marcas de um fazer-argumentativo presentes nos Editais dos séculos XIX e XX. Nosso suporte teórico são os estudos linguísticos das Tradições Discursivas (KABATEK, 2005) e da Teoria da Argumentação (DUCROT, 1988; KOCK, 1999; NASCIMENTO, 2009). Durante a pesquisa foi composto um Banco de Textos, constituído de Editais que se encontra em jornais dos acervos da Casa Fundação José Américo, João Pessoa/PB. Ao realizar esse trabalho, construímos a história da *Tradição Discursiva Edital*, investigando as sucessivas atualizações do seu fazer-argumentativo, por meios dos operadores, no seio da esfera social em que o gênero Edital mediou interações verbais.

Palavras-chave: Tradição Discursiva, Operadores Argumentativos, Editais.

1. Introdução

Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa denominado **Escrituras oficiais em jornais paraibanos dos séculos XIX e XX:** mudanças e permanências no fazer-argumentativo da Língua Portuguesa do Brasil, do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação Cientifica (PIBIC) da Universidade Federal da Paraíba - *Campus IV*. Nosso objetivo é resgatar escrituras oficiais dos jornais paraibanos de épocas passadas, mais precisamente de gênero Edital, observando o fazer-argumentativo da Língua Portuguesa por meio desse gênero. Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e explicativa já que analisa as características do gênero

textual/discursivo Edital, a partir da Tradição Discursiva, apontando marcas do fazer-argumentativo presente nesse gênero. Nosso suporte teórico são os estudos linguísticos das Tradições Discursivas (KABATEK, 2005), e da Teoria da Argumentação (DUCROT,1988, KOCK, 1999), entre outros. Durante a pesquisa foi composto um Banco de Textos, constituído por escrituras oficiais da sessão Edital ou *Editaes,* editados e impressos na Paraíba a partir do século XIX e XX e coletados na Casa Fundação José Américo, João Pessoa/PB e no site da Hemeroteca Digital Brasileira (http://hemerotecadigital.bn.br/titulos). Os Editais foram selecionados, digitalizados e armazenados para a composição do Banco de dados, seguindo o modelo de transcrição pelo PHPB.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Gênero Edital

O gênero Edital - escritura oficial de caráter expositivo e/ou argumentativo - é um ato escrito oficial, uma publicação para conhecimento de terceiros interessados ou não. O edital faz parte do sistema discursivo de práticas sociais desde a época do Brasil colônia e no século XIX passou a ser publicados em jornais.

Esse documento, seguindo a classificação de Belloto (2002), a partir de uma análise diplomática e tipológica, é um documento *diplomático dispositivo normativo descendente.* É *diplomático,* por tratar de um registro legítimo do ato administrativoou jurídico; *dispositivo,* por tratar-se de um documento registrado por escrito antes que aconteçam os fatos e atos nele implicados; *normativo,* por tratar-se da expressão da vontade de autoriadades supremas a ser obrigatoriamente acatada por subordinados; e *descendente*, por tratar-se de um documento que desce de autoridades superiores a subordinados.

Os documentos *diplomáticos* apresentam-se, de forma geral, a seguinte estrutura composicional:

a) Preâmbulo (Ex.: da ordem de...; Faço saber...) ou notificação (Ex.: Tenho a honra de comunicar a vós);

b) Exposição – descrição da causa do ato administrativo-jurídico a ser executado, dispositivo (o ato em si: “mando”, “ordem”), sanção, e/ou cláusulas finais; e

c) Protocolo final - parte constituída por assinatura, datação (localidade onde o documento foi assinado e data), e/ou precação (assinaturas de testemunhas e sinas de validação).

Mesmo sendo o edital um gênero de esfera administrativa, sua função social não se realiza nem se encerra apenas na reclusão de um determinado ambiente administrativo, mas se estende à efetivação de uma interação entre as autoridades governamentais e o povo. Por meio da publicação do edital, as ordens, os comandos e os avisos do governo chegavam e chegam ao povo. Esse tipo de documento faz parte do sistema discursivo de práticas sociais do Brasil desde a época em que este país era Colônia de Portugal. Era lido em praça pública, afixados nas paredes das cidades e notificados em jornais no século XIX. Os mais comuns eram de hastas públicas, citação e convocação.

Com o passar do tempo esse gênero foi se modificando e, atualmente, existem vários tipos de editais, tais como os que seguem que foram aponta MEDEIROS, 2008, p. 298:

- Edital de casamento - deve ser formulado pelo escrivão e dar notícia do casamento ajustado que se pretende realizar. É a solenidade dos proclamas;

- Edital de citação - serve para cumprir citação inicial à pessoa não encontrada ou que se encontre em lugar desconhecido ou de difícil acesso;

- Edital de praça - anuncia a venda em hasta pública;

Além de outros, como o Edital de abertura de concurso para provimento de cargos públicos, de concorrência; de convocação etc.

Os Editais teveram, nos séculos XIX e XX, considerável amplitude social por serem divulgados em jornais, atingindo um grande número de pessoa até de outras localidades.

Observando o gênero edital, durante um percurso evolutivo, vemos como esse gêneross se comunica com a sociedade a cada época. Consideremos que o gênero edital no século XIX e XX servia para aquele universo, tal como foi produzido, mediando relações comerciais e sociais.

O gênero edital, como qualquer outro gênero, além de sua dimensão estrutural e sua temática, apresenta uma dimensão de processo textual, com traços históricos de uma tradição discursiva.

Uma das afirmações exposta por Schlieben-Lange (1993), que nos faz ver essas dismensões e que fundamenta o estudo das tradições discursivas, é a de que existe uma história dos textos independente da história das línguas e que o estudo histórico das línguas deve tê-la em conta. E o edital, como outros gêneros, é um texto que tem sua história.

2.2. Conceito de Tradição Discursiva

O conceito de tradição discursiva nasceu na Linguística Românica alemã, a partir dos ensinamentos de Eugeniu Coseriu que, faz a distinção da realidade do falar nos níveis universal, histórico e particular. O autor Kabatek (2006), que centra seus estudos na linguagem, confronta as ideias de Coseriu a respeito desses níveis, defendendo uma forma de falar e escrever ao longo do tempo.

Seguindo as considerações de Coseriu sobre a atividade linguística, Kabatec nos mostra a chamada triparticipação discursiva coseriana: *sistema, norma* e *fala*. "O sistema corresponde um conjunto de elementos essenciais e indispensáveis de oposições funcionais que se manifesta ao falar concreto." Já a *norma* "consiste nas estruturas tradicionais de um grupo, sendo a realização coletiva do sistema onde se encontram os elementos funcionalmente não-pertinentes, porém esses elementos são normais de uma comunidade". E sobre a *fala,* Kabatec, apoiando-se em Coseriu, afirma que é uma atividade criadora, concreta, individual e convencional, na qual está contida a norma que serve de base para a criação e manutenção da língua. (*apud* MOURA, 2011, p.34).

Na visão Coseriana, a língua não é estática, vive em contínua transformação, seu resultado nunca é definitivo na medida em que o processo de mudança linguística é contínuo.

Dessa visão surge a noção de tradição discursiva, noção apropriada para identificar o processo de desenvolvimento da língua em sem vários estágios históricos, bem como dos gêneros e o que permanece e o que se modifico na língua e nos gêneros ao longo dos tempos. Esta noção refere-se a uma dimensão histórico-discursiva que pressupõe uma concepção de língua integrada à realidade sociocultural e histórica. Ou seja, quando falamos ou escrevemos modelamos nosso dizer de acordo com tradições textuais contidas no acervo da memória cultural de sua comunidade, conforme uma maneira tradicional de dizer ou de escrever. (KABATEK, 2005).

Kabatek, aprofundando-se mais um pouco no que vem a ser tradição discursiva, apresenta considerações relevantes. A primeira é que uma tradição discursiva deve ser linguístico-discursiva, ficando excluídas todas as repetições não-linguísticas. A segunda condição é que, mesmo no caso da repetição de elementos linguísticos, nem toda repetição desses elementos formam uma tradição discursiva. A terceira e última condição é a mais complexa, refere-se ao conteúdo de um texto. Poder-se-ia dizer que a repetição da comunicação de um conteúdo já é uma

tradição discursiva, já que é algo linguístico e, ao mesmo tempo, algo que se repete, mas, segundo ainda Kabatek (2005), nem todas estas são tradições discursivas, nas repetições ligadas às tradições discursivas, mediante o que ele nomeia como Evocação e acrescenta ainda que

> Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos lingüísticos empregados (Idem, p.8).

Desta forma, podemos dizer que o enunciador estabelece escolhas dentro do conjunto de regras e itens linguísticos disponíveis numa língua, em particular, e, logo em seguida, submete a sua produção linguística ao filtro das tradições discursivas que lhe permitirão escolher o gênero textual que melhor se adapte ao seu objetivo comunicativo. O enunciador cria e estrutura o seu enunciado a partir de modelos pré-existentes no contexto sócio- cultural. Esse pensamento nos faz compreender que as escrituras oficiais são resultantes de fatores sociais e devem ser entendidos como uma ação comunicativa. Um sistema de múltiplas relações; sejam elas composicionais, de conteúdo temático, discursivo e que apresentam um valor argumentativo.

Essa perspectiva envolve naturalmente os aspectos da organização interna dos textos sob o viés da tradição discursiva observando o que permaneceu e o que se modificou no fazer-argumentativo dos textos coletados.

A seguir veremos sobre a argumentação na Língua que está intrínseca na tradição discursiva.

2.3. Argumentação na Língua

Ancorado em uma concepção de linguagem como atividade, forma de ação, Ducrot (1988) se propõe a construir um conceito de argumentação que se distancie da

noção tradicional. O estudioso francês defende que a argumentatividade está inscrita na própria língua. Nesse processo de mudança, por que passam os textos ao longo do tempo, algumas características se mantêm continuamente, outras passam. Interessa-nos o que mudou e o que permaneceu no fazer-argumentativo das escrituras oficiais presentes nos jornais; em outras palavras o "esforço" de tentar formar a opinião no "outro", buscando convencê-lo a aderir ao discurso proferido.

Complementando como Koch (2000) quando interagimos com alguém procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. Isto é, procuramos produzir nossos enunciados de modo que a compreensão de nosso interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Portanto, a interação social através da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade.

Esta potencialidade argumentativa se revela através de mecanismos da própria língua que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, estabelecendo, dessa forma, as relações discursivas. Esses mecanismos são denominados de marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação e fazem parte da própria gramática da língua. Dentre estes, destacam-se as pressuposições, as marcas de intenção, os operadores argumentativos e os modalizadores que se firmam em textos diversos e em diversas épocas, par nós, como tradições discursivas.

Segundo Koch(1999), ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, ou seja, estabelecendo um elo entre o eu e o interlocutor. Refletindo sobre isso e levando em conta a intencionalidade do falante, Vogt (1980, p. 24 *apud* KOCH, 1999) nos diz que"todo o enunciado diz algo, mas o diz de um certo modo.

Ao dizer, o enunciado representa um estado de coisas do mundo - tem-se aqui o que se pode chamar de significação ou de sentido. Porém "cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significações, visto que as intenções do falante ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas, não teria sentido a pretensão de atribuir-lhes uma interpretação única e verdadeira (KOCH, 1999). Isso nos leva a crer que por traz do enunciado existe as intenções dos falantes aos quais se revelam através de uma série de marcas. É por meio delas se pode chegar à macrossintaxe do discurso, o que constitui o objetivo da Semântica argumentativa.(KOCH, 1999).

Os operadores argumentativos são objeto de estudo da Semântica argumentativa, servem para encadear enunciados e introduzir vários tipos de argumentos e ao mesmo tempo são marcas de tradição discursiva.

Os principais operadores da nossa língua, segundo Koch (2000) e outros estudiosos da argumentação, são:

1) até / mesmo / até mesmo/ inclusive que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão**;**

2) e / também / ainda / nem (= e não) / não só... mas também/ tanto... como / além de... / além disso... / a par de... que somam argumentos a favor de uma mesa conclusão.

3) portanto / logo / por conseguinte / pois / em decorrência / consequentemente que introduzem uma **conclusão** relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.

4) ou / ou então / quer... quer / seja... seja que introduzem argumentos **alternativos** que levam a conclusões diferentes ou opostas.

5) mais que / menos que / tão... como que estabelecem relações de **comparação** entre elementos, com vistas a uma dada conclusão.

6) porque / que / já que / pois que introduzem uma **justificativa** ou explicação relativa ao enunciado anterior.

7) já / ainda / agora que introduzem **pressupostos** no enunciado.

8) quase / apenas que são distribuídos em escalas oposta de afirmação total ou negação total.

9) mas / porém / contudo / todavia / no entanto / embora / ainda que / posto que / apesar de (que) que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias**.**

10) conforme/ em conformidade/ segundo/ de acordo com introduzem uma acordo, trato que se infere do discurso anterior.

11) a fim de/ com a finalidade de/ com o objetivo de/ para que indica uma relação de finalidade.

Já é comum, vermos e estudarmos esses elementos linguísticos como operadores argumentativos, no entanto, vale ressaltar que há outros elementos gramaticais

(substantivos, verbos, etc) e, até mesmos, estruturas frasais (reduzidas de gerúndio, aposto circunstanciais etc) que podem também ser vistos com operadores argumentativos.

3. Análise de Operadores Argumentativos em Editais dos Séculos XIX e XX

Neste trabalho vemos o Edital como uma Tradição Discursiva, seguindo Kabateck (2005, p.8) quando diz que "Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável)"; e estudamos sua evolução histórica através do seu fazer-argumentativo evidenciados por algumas marcas linguísticas, dentre elas, os operadores argumentativos presentes nesse gênero. Com isso, procuramos investigar o que permaneceu e o que se modificou ao longo dos Séculos XIX e XX no fazer-argumentativo do gênero Edital por meio dos operadores argumentativos e chegamos aos seguintes resultados a seguir.

Dentro do nosso Banco de dados selecionamos 10 editais, sendo 05 do Século XIX e 05 do Século XX para realizarmos a análise do *corpus*. Entre os editais do Século XIX citamos um exemplar de Edital publicado no século XIX num Jornal da Paraíba que se mostra em forma de carta dirigida a fazendeiros e/ou criadores de gados e que tem como propósito: convoca essa categoria para o pagamento de imposto do dízimo dos gados. Como já estudado anteriormente, o Edital é um gênero considerado diplomático. Está dividido quanto à estrutura em Preâmbulo/ Notificação, Exposição e Protocolo Final (BELLOTTO, 2002).

Vimos através da divisão do edital que o Preâmbulo geralmente inicia com "manda fazer publico", dando-se o direcionamento argumentativo (intenção) pretendido pelo produtor do texto que seria de tornar público um ato oficial. A presença do verbo "mandar", demonstra um julgamento ou uma avaliação de quem escreve o edital com relação ao discurso relatado, no caso do "Dr. Inspetor do Thesouro Provincial", uma vez que apresenta esse discurso como uma informação que deve ser seguida e é assim que o leitor do Edital deve considerá-lo. Tudo isto, observamos no trecho abaixo:

> "O Illm.º Sr. Dr. Inspetor do Thesouro Provincial **manda fazer publico,** de conformidade com o officio de S. exe. o Snr. Presidente da Província, de hontem datado, sob numero 570, ...".

Também vemos nesta expressão uma marca linguística, onde o autor deixa claro sua intenção de impor sua autoridade e ser acatado, provando que há sim argumentação.

Nesse preâmbulo é apontado, ou seja, considerado o direcionamento argumentativo (intenção) pretendido pelo produtor/locutor do texto que seria de tornar público um ato oficial, um comando.

Observamos que, conforme o gênero Edital, sempre iremos encontrar um prazo a ser cumprido. Assim, também neste edital foi mencionado prazo para ser cumprida a ordem para que fosse pago o imposto do dízimo dos gados:

> "... que dentro do prazo de quarenta dias(40) a centar de hoje será arrematado o imposto do dizimo dos gados vaccum, cavallar e muar da produção de 1887 à 1888, ..."

Desta forma, pretende-se por meio desse Edital atuar sobre o outro, obtendo dele determinadas reações, no caso, o pagamento do dízimo no prazo estabelecido.

Também nesse Edital vamos encontrar na Exposição: o ato jurídico-administrativo para justificar o pedido ou a ordem para o qual foi publicado o Edital; como podemos ver a seguir:

> "...de que trata o § 6º do artigo 17 da lei de orçamento vigente, servindo de base a media da receita lançada sobre o mesmo imposto nos trez últimos exercícios."

Esse ato jurídico-administrativo seria a voz da autoridade marcada no discurso de forma mostrada, por meio do artigo que esta em vigor.

Quanto ao Protocolo Final, que é construída por assinatura, datado e/ou precação, vimos que no Edital analisado, também se faz presente.

> "II secretaria da Junta do Thesouro Provincial da Parahyba do Norte, em 5 de Maio de 1888". /Gazeta da Parahyba 15051888

A seguir veremos a presença dos operadores argumentativos que contribuem para a formação gênero Edital como uma tradição discurisiva.

Existem alguns estudiosos como Ducrot que tem trabalhos sobre os operadores do discurso. Ducrot (1977 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2003, p. 148) diz que a argumentatividade "está inscrita na própria gramática das línguas, que dispõem de marcas lingüísticas explícitas destinadas a indicar a orientação argumentativa dos enunciados." Segundo o autor (DUCROT, 1977 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2003) essas marcas são de natureza conjuncional ou adverbial, que reservou os termos conectores e operadores argumentativos.

Por meio do quadro que segue, vamos observar a presença dos operadores argumentativos e suas funções em editais publicados em jornais dos séculos XIX e XX.

CLASSIFICAÇÃO DOS OPERADORES		
OPERADOR ARGUMENTATIVOS	**FUNÇÃO GERAL**	**FUNÇÃO ESPECÍFICA**
"O Illm.º Sr. Dr. Inspe|ctor do Thesouro Provin|cial manda fazer publico, **de|conformidade** com o officio de S. exe. o Snr. Presi-|dende da Provincia, de| hontem datado, sob nume-|ro 576". (*Gazeta da Parahyba 12/05/1888).*	Estabelece relação de conformidade com algo.	Expressa conformidade com ofícios/leis vigentes.
".... **con-forme** a informação do me-|dico encargado da Enfer-|maria militar, manda o| Illm.º Sr. Inspector desta| Thesouraria de Fazenda, |faze publico que em sessão| da Junta do dia 28 do cor-|rente, ao meio dia, corre-|rá novamente em praça, [ilegível] o mencionado fornecimen[ ]](Gazeta da Parahyba 26/06/1888)	Idem	Expressa conformidade com informação dada por autoridade.

"... a Junta administrativa da caixa d‟ A mortisação resolveo, **segundo**, comunicou por telegrama de hontem prorrogar até o dia 30 de Setembro vindouro o praso para a substituição, sem desconto das notas de 108000 réis da 7.ª estampa". (*Gazeta da Parahyba 14/06/1888)*	Idem	Expressa a conformidade com o telegrama enviado anteriormente, fazendo referência a este.
"....está sendo co-|brado, neste mês, o Imposto Sindical, referente ao exercício | de 1944.|| **De acordo com** o depósito no artigo 591 da Consolação| das Leis Trabalhistas as Emprêsas. (*A União 18/01/1944)* "...sob pena de não fazerem qualquer| transação nas repartições públicas federias, estaduais e municipais, conforme o artigo 608 da mesma Consolidação. (*A União 18/01/1944)*	Idem	Expressa a conformidade com artigo de leis.
... **a fim de que** a dita lei seja imediata-|mente cumprida n‟esta Comarca – Parahyba 17 de Maio de 1888.|(*Gazeta da Parahyba 18/05/1888*	Estabelece relação de finalidade.	Demonstra que o ato tem como finalidade o cumprimento de uma lei.
"**a fim de** cumprirem o que pre-|ceitua a letra e do artigo 16 do Regulamento do Serviço Mi-|litar.|| *(O Jornal 08/ 12/1923)*	Idem	Demonstra que o ato tem como finalidade o cumprimento da letra do artigo de regulamento.
Para fornecimento de guias aos interessados e quaisquer outras informações a respeito de tão importante assunto, a Fe-|deração mantém funcionários habilitados *A (A União 18/01/1944)*	Idem	Demostra o finalidade de se manter (ou ter) funcionários habilitados.

Até		
E para que chegue ao conheci-|mento de todos os interessados foi passado o presente edital (*Correio da Paraíba 25/04/1968)*	Estabelece ao mesmo tempo relação de adição e de finalidade	Demonstra acréscimo de finalidade expressa na exposição que é a divulgação do edital para os interessados.

Fonte: autores

Vejamos agora os operadores, em estudo, quando a frequência em cada parte dos editais.

Compoposição estrutural e Operadores	
Partes dos Editais	**Operador**
Preâmbulo	de conformidade; segundo; conforme, de acordo com
Exposição	A fim de que, a fim de, para, e para que.
Protocolo Final	—

Fonte: autores

Os operadores argumentativos de conformidade e de finalidade são os que se fazem mais presentes nesse tipo de documento, exatamente na parte em que é elaborada a ordem e a justificativa da ordem, ou seja, na parte do preâmbulo e exposição. Confrontando com outras partes do Edital, são nessas partes que encontramos os trechos mais argumentativos, e nas outras, mais informativos.

4. Conclusões

Por meio dos Editais, atores sociais interagem, propósitos comunicativos são atingidos, cujos teores eram arrecadação de imposto, licitação, compras, substituição de notas, divulgação de atos e leis etc. Vimos, nos editais analisados, que há marcas linguísticas que mostram a intenção do autor em impor uma ordem, como sendo uma característica do próprio do gênero

Edital. Observamos que o Gênero Edital teve no século XIX e XX seu campo predominante de existência, motivado por contextos sócio-comunicativos, que o engendraram e que teve considerável amplitude social, por meio da divulgação em jornais.

Vimos também que mesmo como essas inovações, os editais preservam traços básicos, ao ponto de ser reconhecido no contínuo de sua história, sobretudo no que se refere a sua finalidade discursiva e detminados traços linguísticos. O enunciador desse gênero não inventa integralmente seu enunciado, mas o recria e o reestrutura a partir de modelos pré-existentes e das suas necessidades discursivas e interacionais.

Finalizando, estamos, com essa pesquisa, tentanto reconstruir a história da *tradição discursiva edital*, investigando sua gênese e suas sucessivas atualizações no seio da esfera social em que ele mediou interações verbais; e, assim, contribuir para a construção da história do Português do Brasil guardando em documentos de séculos passados.

5. Referências

ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; NICOLAU, Roseane B. F. (Orgs.) **Quem pretende comprar dirija-se a...** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documentos.** São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Discurso e tradição em anúncios da imprensa brasileira:** da informação à sedução – imagens do cotidiano. ED. USP, 2004.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y Argumentación**: Conferencias del Seminario Teoria de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

KABATEK, Johannes: Tradições discursivas e mudança lingüística. In: Tânia Lobo (ed.): **Para a Historia do Português Brasileiro** VI, Salvador: EDUFBA, (no prelo). Texto apresentado no encontro PHPB em Itaparica, Bahia, setembro de 2004. ww.kabatek.de/discurso/itaparica.pdf. Acesso em 18 jul. 2005.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, A. F. de. **Tradições discursivas:** inovações e conservadorismos em atas de câmaras paraibanas dos séculos XIX, XX E XXI. João Pessoa, 2011. 121 pp. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba.

OESTERREICHER, Wulf. Zur Fundierung von Diskurstraditionen, *in*: Thomas Haye/Doris Tophinke (eds.), **Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit**, Tübingen: Narr, 1997. (apontamentos).

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da lingüística**, Campinas. SP: Unicamp, 1993

EIXO TEMÁTICO XI

GÊNEROS TEXTUAIS E COGNIÇÃO

TEXTO, IMAGEM, TÓPICO E REFERÊNCIA: PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM MANUSCRITOS ESCOLARES

Dennys Dikson (UFAL; UFRPE) [1]

Resumo: Inserido no campo de estudo da Genética Textual e assumindo como base teórico-metodológica os estudos sobre processos de escritura em ato de alunos recém-alfabetizados (CALIL, 2008, 2009), este trabalho analisa a construção do tópico discursivo (KOCH et al., 1996; e LINS, 2008) a partir da sequência de imagens oferecida por uma história em quadrinhos da Turma da Mônica. Nosso objeto de investigação é o processo de escritura em ato – filmagens – e o seu manuscrito "O Cebolinha Atrapalhado", escrito por duas alunas do 2º ano do Ensino Fundamental. No texto e no processo, percebeu-se a saliência da perspectiva enunciativa "enquanto-leitor-da-imagem" sobre a perspectiva enunciativa "enquanto-autor-da-narrativa-em-quadrinhos" representada através da interação gráfico-visual entre os personagens.

Palavras-chave: história em quadrinhos; tópico discursivo; relação imagem-texto.

1. Introdução

O presente estudo situa-se na linha de investigação proposta por Calil (2008, 2009) ao analisar processos de criação e escritura de diferentes gêneros textuais em contextos escolares, a partir da interação entre dois alunos recém-alfabetizados. Utilizando como recurso metodológico a filmagem desses processos, marcado por uma escrita conjunta de um único texto, nosso olhar investigativo pretende pôr em relevo os movimentos de construção do tópico discursivo (KOCH et al., 1996; LINS, 2008) e da relação imagem-texto na escrita de histórias em quadrinhos[2] por alunos do Ensino Fundamental. Esse recurso fílmico permite a retomada de pontos de tensão que poucas

[1] Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob orientação do Profº Dr. Eduardo Calil. Mestre em Linguística pela mesma Instituição. Membro-pesquisador-discente do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'AME), sediado no PPGE-UFAL. Membro do grupo de pesquisa Escritura, Texto e Criação (ET&C; PPGE/UFAL). Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG). Pesquisa com auxílio pecuniário através de convênio FAPEAL/CAPES. Email para contato: dennys@uag.ufrpe.br.

[2] Doravante HQ [tanto para história em quadrinhos quanto histórias em quadrinhos].

vezes se mostram no manuscrito acabado; bem como a constituição do "manuscrito oral" ou da "memória" do processo de escritura em ato (CALIL, 2008, p.47).

Considerando o termo "processo" a partir do que ele pode indiciar sobre a subjetividade do *scriptor*, aproximando-se do sentido dado a este termo pela Critica Genética (GRÉSILLON, 1994) – ou seja, o processo é entendido enquanto um funcionamento de mão dupla, em que tanto o escrevente produz o texto, quanto o texto que está sendo escrito interfere nas "decisões" daquele que escreve – observaremos esses "movimentos de autoria" (CALIL, 1997) que permitem aos discentes conversarem e inventarem sua própria história.

As análises da filmagem e do manuscrito terão como ponto de partida a relação imagem-texto inerente ao gênero HQ, bem como alguns pontos que tratam do tópico discursivo – formado pela *centração* e *organicidade*. A partir daí, consideraremos o que conversam as alunas tendo como foco de análise os seguintes pontos: de que forma as alunas constroem – ou não –, em seu texto, o tópico discursivo? Como leem as imagens, seu encadeamento narrativo e o modo como "escrevem" esta interpretação?

2. Particularidades de um gênero: a HQ

Sempre que o tema HQ é cercado, a primeira ideia que nos vem à mente são as sucessões das imagens [com personagens] e seus respectivos diálogos formando uma sequência narrativa; e é nesse caminho que Vergueiro nos instrui, quando argumenta que "as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o "visual e o verbal" (2004, p. 31). É essa constância da imagem com o verbal – ambos complementando-se mutuamente, ainda que haja HQ sem texto – uma das condições que dá estatuto ao gênero em questão.

Além disso, Ramos esclarece que os quadrinhos apresentam-se "como se um determinado instante fosse congelado, por mais que, eventualmente, possa sugerir movimento", e acrescenta que neles "agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo" (2009, p. 89); essa delimitação faz entender que a imagem – mais precisamente a sequência de imagens ou o congelamento agrupado – é o coração das HQ, o que nos permite dizer que, embora algumas HQ sejam compostas apenas de imagens, o

escrito, quando existe, precisa encontrar-se com o imagético de tal forma que o *instante* representado por cada um dos quadrinhos possa ser contextualizado pelo leitor e, ao mesmo tempo, a relação entre as imagens possa ser sustentada narrativamente. É a constância das imagens – acompanhada ou não de texto escrito – um forte aspecto pontual que permite à HQ se constituir enquanto um gênero bastante específico, como observa Vergueiro (2004, p. 35):

> o quadrinho [...] constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento (grifo nosso).

Tais posições deixam evidente que a compreensão de HQ depende das articulações estabelecidas pela contiguidade imagética e narrativa. Porém, quando esse sequenciamento é acompanhado por textos, o leitor terá que estabelecer um fechamento ou encaixe de sentidos que possa ser construído nas relações com o visual. E uma das características principais desses textos que acompanham a sequencia de imagens é, em grande parte das HQ, sua apresentação na forma de discurso reportado direto, o que traz à tona exatamente o diálogo entre os personagens representados nas imagens de cada quadrinho: no nosso caso em particular – as HQ da Turma da Mônica (doravante TM) – tratam-se de narrativas que, na maioria das vezes, mantêm uma relação imagem-texto na forma de reportação direta.

3. O Tópico Discursivo: algumas questões

Do que foi colocado, é possível afirmar que a relação imagem-texto nas HQ ganha estabilidade através de um ininterrupto entre a fala dos personagens e as figuras impressas nas sequências quadrinhais. Em outros termos, a progressividade lógica, a contiguidade narrativa ou, como defende Lins (2008), o "tópico discursivo" se constitui a partir deste *continuum*.

Tendo como ponto de princípio os estudos em linguística textual formulados por Koch et al. (1996), vê-se duas propriedades que definem a categoria "tópico": a de

centração e a de *organicidade.* Lins (2008), também se utilizando da mesma esteira desses autores, explica que, na propriedade de centração – que significa "falar-se de alguma coisa" (p. 15) –, há os traços de

1) **Concernência**: a relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis;

2) **Relevância:** a proeminência desse conjunto, decorre da posição focal assumida pelos seus elementos; e

3) **Pontualização:** localização desse conjunto, tido como focal em determinado momento da mensagem. (p. 20-21)

Já na segunda propriedade – a *organicidade* – prevalecem as relações de "interdependência estabelecidas simultaneamente nos planos hierárquico e sequencial" (p. 21), ou seja, a conjunção das imagens juntamente com os textos que carregam, necessitam apresentar-se em organização na linha discursiva dos tópicos em suas respectivas posições nas HQ, com uma ordenação que garanta a união do que vem antes com o que vem depois [sequencialmente] e do que está acima ou detém mais importância com o que está abaixo ou não é tão relevante para a história [hierarquicamente], formando um tópico maior ou principal.

Assim, notamos que a manutenção do tópico discursivo exige o estabelecimento de uma amarra contínua da imagem-texto que garanta a harmonização da sequência narrativa que é constituída por "partes" ou quadrinhos individuais. Explicando melhor: o sentido que cada cena (quadrinho) das HQ exerce no conjunto narrativo é apreendido através da noção de subtópico, sendo este entendido "como uma sequência tópica relevante encaixada na sequência tópica principal. As sequências de subtópicos devem ser subordinadas às sequências tópicas principais..." (LINS, 2008, p. 22), ou seja, é a união dos subtópicos discursivos nos posicionamentos quadrinhais que constrói o sentido geral da narrativa, o tópico global.

É importante ressaltar que a noção de tópico discursivo tal qual aqui tomamos é dada a partir da análise de HQ que circulam socialmente, gêneros estabelecidos e validados que são escritos por autores adultos e recebidos por leitores experientes. Certamente, as alunas recém alfabetizadas que ainda não são leitoras deste gênero, não partem das mesmas considerações, como o faria um leitor experiente conhecedor deste gênero. Nosso desafio está justamente em analisar como compreender de que forma se estabelecem a construção e a manutenção do tópico discursivo a partir de uma sequência narrativa das HQ da Turma da Monica.

4. Alguns caminhos metodológicos

Dentro da perspectiva teórico-metodológica de caráter etnolinguístico, propomos investigar processos de criação em contexto escolar. Analisaremos o registro fílmico [e seu manuscrito] da interação entre díades de alunos quando conversam, inventam e escrevem juntos um único texto. Os registros destes processos envolveram o gênero escolar "histórias em quadrinhos" da TM[3] e foram coletados durante o desenvolvimento do projeto didático intitulado "Gibi na Sala", com alunos de um 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Maceió[4]. Partindo da concepção didática de que as condições de produção de um texto devem estar relacionadas à imersão dos alunos no gênero eleito, nossa proposta favoreceu a leitura de uma significativa quantidade de HQ da TM, assim como foi constituído um *corpus* composto por um conjunto de 12 filmagens de processos de escritura em ato.

As propostas, realizadas quinzenalmente, fazem parte dos processos de escritura filmados e estavam "semiestruturadas", isto é, continham as imagens organizadas sequencialmente, como no texto original, mas não tinham textos. Em outras palavras: oferecemos aos alunos pequenas HQ da TM, publicadas no Portal da Mônica e em gibis impressos, de uma ou duas páginas, as quais os discentes não tiveram acesso

[3] Histórias em quadrinhos que têm como personagem principal "Mônica", de autoria de Maurício de Souza, publicadas em gibis impressos e em páginas semanais no Portal da Mônica: www.monica.com.br.

[4] Aproveitamos a oportunidade para agradecer à direção da escola, aos professores e alunos envolvidos, em particular, as duas alunas que participaram do processo de escritura em ato que analisaremos. A coleta de dados foi realizada durante os meses de outubro a dezembro de 2008. Este *corpus* pertence ao acervo Práticas de Textualização na Escola (PTE), sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME) – PPGE da Universidade Federal de Alagoas. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento exigido pelo Comitê de Ética desta universidade.

anteriormente. Apagamos digitalmente, com a ajuda do programa de computador *Paint*, todas as referências lingüísticas destas HQ, isto é, as falas dos personagens, títulos, interjeições, onomatopéia e, inclusive, as marcas tipográficas que indicam a fala dos personagens, como por exemplo, os balões. Os alunos apoiavam-se somente na sequência de imagens, fotocopiadas em preto e branco, para inventarem o texto que julgassem necessário.

Das 12 filmagens coletadas, selecionamos três em que participaram a mesma dupla – Ana e Maria, respectivamente com 8 anos e 1 mês e 8 anos e 2 meses de idade – , e para transcrição das filmagens, empregamos o programa ELAN[5] por permitir a sincronização entre a imagem captada e o áudio registrado. Iremos discutir a 2ª filmagem feita em sala de aula, mas a 1ª em que Ana e Maria trabalharam juntas. Nesta aula do dia 08 de outubro de 2008, o professor leu com a turma alguns quadrinhos de outra história da TM e discutiu certas características das HQ, como a fala dos personagens, o balão para marcar o diálogo, a sequência imagética e as pistas que as imagens dão para produção do texto escrito, dentre outras. Logo em seguida, foi entregue aos alunos, já organizados em díades, a proposta de produção com uma HQ de duas páginas[6]. As díades deveriam combinar, inventar e escrever o que julgassem necessário. A proposta[7] dada foi:

[5] Eudico Linguistic Annotator; programa desenvolvido pelo Max Planck Institute for Psycholinguistics e pode ser obtido gratuitamente em www.lat-mpi.eu.

[6] Na primeira página: do 1º ao 4º Q, e na segunda: do 5º ao 11ºQ.

[7] A proposta foi retirada no sítio www.monica.com.br (página semanal 01); os quadrinhos serão numerados para os fins deste artigo (1ºQ: primeiro quadrinho; 2ºQ: segundo quadrinho, ...).

5. Formação tópica no manuscrito

Ao observarmos o manuscrito das alunas, encontramos o seguinte texto por elas escrito, correspondente a cada quadrinho:

Título: *O CEBOLINHA TRAPALHADO*
1º Q: *ELE VAI PEGA O BALDE DE TINTA.*
2º Q: *ELE VAI COMEÇA A PINTA A PAREDE.*
3º Q: *ELE TA TERMINANDO DE PINTA A PAREDE.*
4º Q: *A MÔNICA ESTA MANDANDO O CEBOLINHA PARA.*
5º Q: *A MÔNICA BATEU A CABEÇA NA PAREDE.*
6º Q: *E CAIU NO CHÃO.*
7º Q: *ELA PEGOU A TINTA PARA PINTA A PAREDE.*
8º Q: *A MÔNICA ESTA TERMINANDO DE PINTA A PAREDE.*
9º Q: *ELA TERMINOU DE PINTA A PAREDE.*
10º Q: *O CEBOLINHA FICOU SORRINDO DA MÔNICA.*
11º Q: *E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE.*

Comparando o que escreveram as alunas no manuscrito escolar com a sequência de imagens da HQ exposta acima, podemos observar significativas discordâncias com o tópico discursivo central[8]. Desde o título (O CEBOLINHA TRAPALHADO) até o que foi escrito no quadrinho final (E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE), o texto não se aproxima do tópico principal que um leitor adulto descreveria; o conflito entre os personagens e o elemento lúdico, componentes principais das HQ da TM, não é construído. Nesta HQ, Cebolinha e Mônica, ao lançarem mão dos elementos "balde", "tinta", "pincel", "parede" presentes nas imagens das cenas ilustradas, fazem-no "a seu favor", isto é, o primeiro para "escapar" da segunda, e esta os usa para "bater" naquele. A díade ainda escreve o texto sem apresentar qualquer forma de discurso reportado direto ou onomatopéia, elementos igualmente centrais deste gênero. Os enunciados que predominam em quase todos os quadrinhos trazem uma estrutura lingüística característica da descrição de imagens, sem articulação narrativa entre si: a maior parte dos quadrinhos é descrito sem uma clara articulação narrativa entre eles, o que se passa em cada cena. Um exemplo disso é a estrutura sintática:

"Det+personagem+verbo auxiliar+gerúndio+objeto"

Esta estrutura revela o ponto de vista de quem está vendo a imagem.

[8] O tópico discursivo central na proposta em questão, proposto pela seqüência de imagens da HQ e facilmente interpretável pelo leitor letrado, está relacionado às ações dos personagens Cebolinha e Mônica e aos elementos imagéticos presentes na cena narrativa ("fumacinhas" indicando Cebolinha em correria, "balde" ou "lata" de tinta preta com "pincel", "parede de tijolos", entrada de um "túnel" ou "passagem", "bola pesada" caindo...). O que ergue o tópico discursivo principal são as ações, gestos dos personagens, seus posicionamentos, bem como imagens e metáforas visuais.

Do ponto de vista narrativo, os enunciados escritos não se encaixam uns aos outros, impedindo o engendramento do tópico principal. As alunas constroem relações imagem-texto pontuais e descritivas, elegendo os objetos "balde", "parede" e "tinta", presente em 8 dos enunciados escritos dos 11 que o manuscrito traz, e a ação de "pintar", presente em 5 dos 11 quadrinhos. Os traços de concernência – relações de interdependência semântica entre os enunciados –, de relevância e pontualização, cuja posição focal recai sobre o conjunto de objetos e ações, são desarticulados do ponto de vista enunciativo de cada personagem e da trama narrativa implícita nas ações de "correr", "fugir", "pintar", "bater".

Por fim, poderíamos dizer que as alunas constroem um tópico discursivo "preso" ao que veem nas imagens e não ao que se refere às características de cada personagem e ao pressuposto que sua sequência implica. Nos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º quadros de cena, Cebolinha nos quadrinhos iniciais é representado a partir de sua relação com Monica. Sua imagem indica que está fugindo dela, como costuma fazer em boa parte das histórias da TM, porque "aprontou" algo contra ela. Quando encontra o "balde com tinta" e a "parede de tijolos" faz o desenho de uma entrada de túnel para se esconder, mas a entrada não "funciona" para Monica, que se choca na parede e cai no chão. Podemos dizer que nestes quadrinhos iniciais as ações são "a favor" do ponto de vista do Cebolinha. Do 7º em diante, as imagens e os objetos representados passam a funcionar "a favor" do ponto de vista da Monica, que também usa o balde de tinta, faz uma bola preta e grande acima da entrada do túnel, e quando o Cebolinha sai para caçoar dela, a bola cai na cabeça dele, derrubando-o. O lúdico está no fato do "feitiço ter virado contra o feiticeiro", por assim dizer.

Em outras palavras, a nossa hipótese diz respeito ao fato de que a construção do tópico discursivo adequado para sequência de imagens proposta por esta HQ, dependeria tanto das possibilidades lingüístico-cognitivas do *scriptor* mudar de perspectiva enunciativo-narrativa (ora da perspectiva do Cebolinha, ora da perspectiva da Monica), quanto do modo como as propriedades lingüístico-discursivas do gênero em questão são significadas para as alunas. Esta dificuldade talvez esteja relacionada ao fato de elas não serem leitoras do gênero e, menos ainda, produtoras de HQ.

6. O tópico e o *processo*

Voltemo-nos, agora, ao processo de escritura em ato. Iremos nos ater, até por conta do espaço que aqui dispomos a um trecho da conversa que ocorreu durante a filmagem e que nos auxilie a entender alguns pontos de tensão imagem-texto e da manutenção tópica. O diálogo que veremos em seguida refere-se ao momento em que a díade está discutindo a produção dos 5º e 6ºQ[9]:

Usando o programa ELAN, estabelecemos a seguinte transcrição[10] para o momento *TC 00:22:00 - 00:22:15*[11] quando ocorre a conversa que antecede o inicio do registro dos textos desses quadrinhos:

TC	**00:22:00 - 00:22:02**
RUBRICA	**ANA FALA REFERINDO-SE, OLHANDO E APONTANDO PARA OS 5º e 6º QUADRINHOS**
ANA	Aí aqui ...
TC	**00:22:03 - 00:22:09**
RUBRICA	**MARIA FALA APONTANDO PARA OS 5º E 6º QUADRINHOS, ENQUANTO ANA OBSERVA SUA EXPLICAÇÃO.**
MARIA	A Mônica foi atrás dele ...E aqui bate. Aqui ...
TC	**00:22:11 - 00:22:15**

[9] Aqui colocamos os 5º e 6º quadrinhos tal qual ficou posto no trabalho final das alunas, exceto no que tange às legendas, as quais foram impressas apenas para os fins deste artigo.

[10] Os diálogos serão apresentados em uma pequena tabela ao leitor, composta do TC (o tempo cronometrado que ocorreu aquela fala), da Rubrica (a contextualização), e da transcrição da conversa entre as alunas.

[11] O programa ELAN elabora o tempo cronometrado (TC) dos diálogos. Aqui, por exemplo, iremos tratar da conversa que ocorreu dos 21 minutos e 56 segundos, aos 22 minutos e 15 segundos.

RUBRICA	**APÓS PEQUENO SILÊNCIO, APONTANDO VÁRIAS VEZES PARA 5º QUADRINHO, MARIA FALA "PAREDE" E, APRESENTANDO CERTA INSERGURANÇA, GESTICULA PARA ANA COMO QUERENDO CONVENCÊ-LA DO QUE DIZ. ANA FAZ SINAL AFIRMATIVO COM A CABEÇA.**
MARIA	na parede. Isso não é porta.....É?

Nesse momento do texto-dialogal observamos que o tópico discursivo central parece ter sido notado pelas alunas no momento em que Maria fala "Isso não é porta.....É?"; entretanto, elas indicam certa insegurança sobre qual dos dois termos deveria ser escrito: "parede" ou "porta"? Tanto é que a dúvida precisa ser posta de lado e um deles necessita ganhar forma para descartar o outro e ser escrito na atividade, e é isso que Maria tenta fazer, quando convence Ana no último momento da conversa.

A complexidade enunciativa proposta pela HQ parece ser, entre outros, um dos elementos detonador da "confusão" das alunas. De um lado, temos a ação do Cebolinha que corre para fugir e não apanhar da Monica, escondendo-se dentro de um túnel pintado por ele; de outro, a Monica que tenta alcançá-lo, mas bate a cabeça na parede, justamente onde Cebolinha havia desenhado um túnel. Esse movimento-ação constante no vaivém imagético dos personagens faz eclodir na dupla duas possibilidades de formação tópica ou subtópica. As alunas expõem/interrogam ambas – ou a história caminha como a imagem sendo "parede" ou ganha estatuto de "porta" –, mas, como se nota no trecho enunciativo em questão, apenas uma poderia ir ao texto escrito.

O termo escolhido para fixar-se na proposta é "parede", o qual aparece nada menos do que sete vezes no manuscrito da dupla, conforme acima se vê. Tudo indica que o momento em que Mônica sofre o esbarroamento, simplesmente, para as alunas, trata-se de uma situação que se sobressai daquele instante em que Cebolinha entra pela "porta" no mesmo e exato lugar de imagem. Ou seja, "porta" é descartada para que a formação subtópica proposta pela díade – tendo "parede" como centro – possa ganhar sustentação. Na verdade, mesmo fazendo uma escolha e um descarte, as discentes não se posicionam como autoras do texto – o que deixa o tópico geral solto –, mas mostram-se apenas como leitoras de uma imagem que reflete ações de um personagem apenas.

A partir disso, pode-se notar que, além da imaturidade cronológico-escolar auxiliar e necessária para se construir um texto típico de uma HQ, a díade também desliza no "fazer-leitura" considerando a inversão dos pontos de vista de cada personagem na história. Não é tarefa simples às alunas assumirem um ponto de vista enunciativo seja da

Mônica ou do Cebolinha, e não de descritoras de imagens quadrinhais, como tentam fazer. Elas estão envoltas num jogo de escrita que, cognitiva e linguisticamente, carrega uma complexidade muito forte, em especial por serem crianças com 8 anos de idade – o certo é que a díade estabiliza a perspectiva enunciativa "enquanto-leitor-da-imagem", sobre a perspectiva enunciativa "enquanto-autor-da-narrativa-em-quadrinhos" representada através da interação gráfico-visual entre os personagens.

7. Considerações finais

Os processos de criação e escritura de HQ, em contexto escolar, são ainda objetos de estudo pouco investigados. Trilhar caminhos com o fito de tentar compreender de que modo alunos recém-alfabetizados interpretam as imagens e se apropriam das características deste gênero poderá trazer significativas contribuições para este tipo de estudo, além do que abre outras brechas e possibilidades para que o olhar possa se estender a outros fazeres que se mostram aos alunos enquanto escrevem em ato.

No trabalho em tela, através na metodologia adotada, pudemos indicar que a análise do manuscrito escolar associada ao processo de escritura da dupla das alunas, carrega possibilidades de posicionamentos e construções tópicas diferentes, de acordo como o coenunciativo vai ganhando forma no momento da produção do texto.

Mesmo as discentes não construindo um tópico discursivo global, com centração e organicidade que leitores letrados poderiam facilmente identificar ao se deparar com a HQ em questão, há fortes indícios de que elas se mantêm num processo "dizer-escrever" próprio daqueles que não possuem intimidade com o gênero, e, por isso e nesse prisma, é possível falar que atuam como sujeitos que buscam concernência, relevância e pontualidade, hierárquico e sequencialmente organizadas, não na linha do posicionamento enquanto quem faz e narra a história (eis o que sempre procuramos como escritores, e queremos dos alunos, quando professores), mas na aresta daquele que lê e descreve a imagem sem se ater com o global da narrativa (próprio de quem ainda está num momento de não-domínio do sistema leitura-escrita) – lugar em que, contra a maré (pois não condiz com o que temos nas convenções de produção textual), é possível afirmar

que perfazem um caminho com probabilidade estrutural subtópica, mesmo que pontual em um ou dois quadrinhos da HQ.

8. Referências

CALIL, Eduardo. **A escuta e o funcionamento da rasura.** Revista Leitura (Maceió), v.20, 1997.

_____. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. **Autoria: a criança e escrita de histórias inventadas**. 2. Ed. Londrina: Eduel, 2009.

DIKSON, Dennys; CALIL, Eduardo. **O manuscrito escolar de histórias em quadrinhos: a imagem-texto na construção do tópico discursivo**. Leitura. Teoria & Prática, v. 58, p. 25-33, 2012.

GRÉSILLON, Almuth. **Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.

KOCH, I. G. V. et. Al. "Organização tópica da conversação". In: ILARI, Rodolfo (org). **Gramática do Português Falado.** São Paulo: Campinas, ed. da UNICAMP. V.3. 1996, pp. 357-397.

LINS, Maria da Penha Pereira. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: Edufes, 2008.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, Maurício de. "Pagina Semanal 1". Disponível em <www.monica.com.br> Acesso: em setembro de 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro. "A linguagem dos quadrinhos: uma 'alfabetização' necessária". In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (org). 3ª ed. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006. PP. 31-64.